



FACES- FACULDADE DE EDUCAÇÃO E SAÚDE
LETRAS - PORTUGUÊS
LUCIANA RIBEIRO RODRIGUES

A “literatura escolar” e o vestibular

Brasília

2012

LUCIANA RIBEIRO RODRIGUES

A “literatura escolar” e o vestibular

Monografia apresentada ao curso de Letras, habilitação Português, da Faculdade de Educação e Saúde do Centro Universitário de Brasília – UniCeub, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Letras, sob orientação do Professor Dr. Amauri Rodrigues da Silva.

Brasília
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Rodrigues, Luciana Ribeiro

A “literatura escolar” e o vestibular.

Brasília, 2012. 79 páginas.

Monografia apresentada ao Centro Universitário de Brasília, sob orientação do Professor Dr. Amauri Rodrigues da Silva, para obtenção do grau de Licenciatura em Letras – Português.

1. Ensino

2. Literatura

3. Monografia

LUCIANA RIBEIRO RODRIGUES

A “literatura escolar” e o vestibular

Trabalho de Conclusão de Curso
aprovado como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciatura em
Letras – Português pelo Centro
Universitário de Brasília – UniCeub.
Habilitação: Português

Data de aprovação

/ /

Brasília - DF

Banca examinadora:

Professor Dr. Amauri Rodrigues da Silva

Orientador

Centro Universitário de Brasília

Membro da banca examinadora

Centro Universitário de Brasília

Membro da banca examinadora

Centro Universitário de Brasília

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Dr. Amauri Rodrigues da Silva, meu orientador, pelo direcionamento fornecido ao longo do trabalho e por me dar segurança no processo de elaboração. Agradeço também aos membros da banca examinadora pela atenção dedicada a esta monografia, pela análise feita e pelos possíveis comentários capazes de aperfeiçoá-la.

Por fim, agradeço ao grupo de extensão “Universitários vão à escola”, que me permitiu entrar em contato com novas possibilidades de educação, que fogem do modelo tradicional inculcado em minha formação como única alternativa, onde o vestibular era a ponte e a universidade o fim do caminho.

Resumo

A função primordial da Literatura inserida no universo escolar deveria ser a ampliação da visão de mundo do estudante e o descortinamento de realidades necessários a um posicionamento maduro e transformador frente a sua realidade específica. Apesar disso, a estrutura educacional atual traça um plano uniformizador à sociedade, em que a preocupação não é formar cidadãos, mas sim profissionais. A rota lógica é partir do Ensino Médio à Universidade, passando pelo processo seletivo do vestibular. Devido à importância creditada a esse caminho, apontado como único, uma grande parte das escolas direciona seus objetivos e métodos à aprovação nessa prova de seleção. O ensino de literatura, por exemplo, fica preso a esse objetivo, limitado a analisar apenas o que é requisitado nos vestibulares. Tende, assim, à memorização e ao entendimento raso, preso ao nível do enredo. Fazendo uso de metodologia bibliográfica de caráter qualitativo e a partir de três obras literárias selecionadas, reflete-se acerca dos prejuízos gerados por aulas assim conduzidas e acerca da importância da disciplina em um plano mais amplo, levantando possíveis abordagens de ensino em que o objetivo desprenda-se da simples aprovação em uma prova e vise o desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos estudantes e sua formação como cidadãos, possibilitando a percepção do mundo no texto e do texto no mundo, em uma formação que se pretende mais completa e capaz de preparar os estudantes para os caminhos que queiram seguir, seja no Ensino Superior ou não.

Palavras-chave: Ensino - Literatura - Vestibular - Memorização - Criticidade

Abstract

The main function of Literature inserted in the school universe should be the expansion of the student's worldview and the unveiling of realities. This is necessary for a mature and positioning transformer in its specific situation. Nevertheless, the current educational structure outlines a plan for standardizing society, where the concern is not educating citizens, but professionals. The logical route is from high school to college, going through the process of selective entrance exam. Due to the importance credited to that route, touted as unique, a big part of schools directs its goals and methods for approval of this test selection. The teaching of literature, for example, is connected to this goal, limited to analyzing only what is required in vestibular. Thus, students tend to memorizing and understanding shallow, stuck at the level of the plot. Using qualitative methodology literature and analyzing three literary works selected, reflect on the losses caused by those kind of lessons and on the importance of this discipline in a broader plan, thinking of possible teaching approaches in which the goal's different from simple approval on a proof and promote the development of criticality and autonomy of students and their training as citizens, enabling the perception of the world in the text and the text in the world, in a formation that is more complete and able to prepare students who want to go to University and those who doesn't.

Keywords: Education - Literature - Vestibular - Memorization - Criticality

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 ASPECTOS DO SISTEMA EDUCACIONAL.....	11
2 SOBREPOSIÇÃO DA MEMORIZAÇÃO NA LITERATURA	
“TRANSFORMADORA”.....	22
3 EXPANSÃO DA CRITICIDADE PARA A LITERATURA	
TRANSFORMADORA.....	31
CONCLUSÃO.....	48
REFERÊNCIAS.....	50
Anexo A - Leis Orgânicas do Ensino.....	53
Anexo B - Índices de evasão escolar, IBGE.....	54
Anexo C - O ENEM pelos livros didáticos.....	57
Anexo D - Questões de vestibular apresentadas pelos livros didáticos.....	69
Anexo E - Questão do PAS/2004.....	75

INTRODUÇÃO

Para muitos, a Literatura é considerada um saber secundário, interessante, mas não importante, como se fosse um conhecimento acessório, buscado apenas depois de já se dominar todos os saberes primários e necessários, como, por exemplo, a Matemática e a Gramática do idioma em questão. A Literatura seria, assim, um apêndice dessa segunda, um luxo com que muitos não querem gastar esforços, apenas um verniz burguês.

Mesmo professores e estudiosos da área acreditam que ela só se mantém na grade escolar devido à tradição e à inércia curricular, argumentando para isso que imagens, filmes, telenovelas e jornais garantem mais fácil e rapidamente o trabalho cultural e linguístico com os alunos, bombardeados por uma variedade de manifestações culturais marcadas pela imediatez e simplificação.

Visto dessa forma, o estudo de literatura em escolas de Ensino Médio brasileiras segue falho em diversos quesitos, especialmente por não enxergar o papel que assume na formação crítica do aluno. Abre-se mão dessa função, que deveria ser primordial na elaboração de qualquer projeto de educação, e a disciplina passa a contar com um desfile de datas e eventos históricos para memorização, eliminando-se, quase por inteiro, a produção mútua que o leitor poderia exercer em resposta aos textos que lê.

A instituição da escola, em teoria, tem como objetivo principal e inicial socializar o aluno, preparando-o para a vida em sociedade e formando-o um cidadão crítico e consciente, capaz de relacionar-se com os outros e com o meio de forma responsável. Aos poucos, esse objetivo vem sendo alterado, assumindo contornos comerciais e tendo como finalidade formar o aluno para a vida profissional, em que poderá ser útil para a sociedade, eliminando dessa formação a criticidade e a autonomia.

Um resultado direto desse novo formato escolar é a ligação do currículo pedagógico com o vestibular, direcionando todos os estudos e discussões à passagem do aluno para o ensino superior, perdendo-se no caminho todas as outras possibilidades de crescimento e aprendizado.

Reflexo disso no conteúdo programático da disciplina literatura é a relação que prende a escolha das obras a serem estudadas à lista divulgada nos editais dos vestibulares. Apesar do esgotamento de possibilidades que isso acarreta e do foco limitante nos cânones, funciona como uma tentativa de garantir que algumas poucas

obras, consideradas de qualidade pelas instituições de ensino superior, sejam conhecidas pelos alunos e analisadas com o acompanhamento dos professores.

Infelizmente, é fato quase certo que, caso não houvesse a obrigatoriedade, a maioria dessas obras prosseguiria sendo ignorada pelos alunos, seja por falta de conhecimento sobre sua existência ou valor, seja por falta de interesse e gosto pela leitura. A exigência de estudá-las, no entanto, obriga não só os alunos a prestar-lhes atenção, como também o professor, que é quem deveria, naturalmente, tê-las levado para o universo da sala de aula, permitindo que o interesse e a curiosidade sobre elas surgisse espontaneamente.

O trabalho de análise das obras elaborado nas escolas, entretanto, raramente ultrapassa a superficialidade da compreensão do enredo e reconhecimento dos personagens, como se essa abordagem fosse suficiente para o entendimento maduro do texto. Dessa maneira, a aula é subaproveitada e a leitura dos alunos ocorre de maneira rasa, os trabalhos consistindo, na maioria das vezes, em resumos da história e fichas de leitura. Análise que serve apenas para fiscalizar se o livro foi realmente lido.

Torna-se relevante, pois, analisar os erros na concepção de literatura como disciplina escolar, de forma a propor modificações para o seu tratamento e abordagem junto aos leitores do ensino médio, evitando a pedagogização e a didatização mal compreendidas, que geram distorções e prejuízos.

O vestibular, visto como principal objetivo da escola atual, é um fator de extrema importância para a análise dos moldes e contornos da “literatura escolar”, fazendo-se necessário dispensar atenção ao seu vínculo direto com o conteúdo estudado pelos alunos.

O objeto de estudo deste trabalho é, portanto, a literatura como disciplina escolar na sua relação com as provas de admissão ao Ensino Superior. Relação em que o segundo elemento influencia o primeiro, distorcendo seus objetivos e metodologias e prejudicando o aluno ao fornecer um ensino automatizado de memorização ao invés de uma formação que o prepare para ser um cidadão perceptivo, crítico e autônomo.

Após um levantamento de livros que costumam repetir-se como exigência conteudística de vestibulares ao redor do Brasil e que, conseqüentemente, são as obras com maior probabilidade de serem escolhidas para integrar também o conteúdo da disciplina literatura nas turmas de ensino médio, foram selecionadas três obras para serem analisadas como referência de ensino eficiente: “Otelo”, de William Shakespeare; “Vidas secas”, de Graciliano Ramos; e “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna.

Mais do que uma discussão acerca do enredo, o trabalho conta com o levantamento de alguns temas relevantes que podem ser analisados a partir dessas obras, fornecendo ao aluno uma compreensão mais profunda do ser humano, dos vínculos existentes na sociedade, das relações interpessoais, do contexto histórico, dentre outros fatores que ampliem sua visão de mundo e sua capacidade crítica, facilitando seu posicionamento responsável na realidade em que está inserido.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, que ultrapassa as três obras selecionadas, incluindo também trabalhos acadêmicos, livros sobre o ensino de literatura, provas de vestibular, livros didáticos e material acerca das instituições de ensino e das leis que regem a educação brasileira. Os autores analisados são Roland Barthes, Maria da Glória Bordini, Rildo Cosson, Afrânio Coutinho, Renato Gomes, Alexandre Lira, Luiz Marcuschi, Meiry Mezari, Marcelo Neri, Selma Pimenta, Carlos Luiz Gonçalves, Flávia Ramos, Taciana Zanolla, Maria Turchi, Adriana Victor, Juliana Lins, Alice Vieira, Arnold Hauser, Roberto Cereja, Thereza Magalhães, Izeti Torralvo e Carlos Minchillo

O trabalho tem como objetivo criticar o processo vigente e apresentar alternativas para que o ensino de Literatura no Ensino Médio seja desdobrado como lente de aumento na visão de mundo, facilitando uma compreensão ampla e crítica não só dos livros, mas também da realidade. Isso consiste em ultrapassar o decorar de fatos do enredo com o intuito único de entrar em uma universidade, ato que desconsidera o prosseguimento da formação do indivíduo não só como aluno, mas como cidadão.

O trabalho visa, também, incidir sobre os três anos do Ensino Médio, na busca de conferir àqueles segmentos competências e habilidades que transformem o quadro atual.

1 ASPECTOS DO SISTEMA EDUCACIONAL

Antes de se falar em ensino escolar, há que se pensar em Educação em sentido mais amplo. Educação como troca de conhecimentos, onde ninguém permanece passivo, intocado e no mesmo ponto em que começou. Não existe educador que não aprenda, nem educando que não ensine. Ao se relacionarem, as pessoas atuam umas sobre as outras, mesmo que (ou principalmente) inconscientemente.

Dessa forma, a Educação não se dá necessariamente na escola, sendo esse fragmento do conceito muito pequeno e limitado. Mesmo assim, é a ele que normalmente nos referimo ao citar o termo “educar”. Atrémos esse verbo a Instituições de Ensino e, na maioria das vezes, a uma relação vertical, onde o educador posiciona-se acima do aluno, sendo portador de toda a verdade e todo o conhecimento, enquanto o educando é um depósito vazio e sem reação, sendo sua função absorver o que lhe é oferecido, sem nada construir em resposta.

A esse estudante, é “empurrado” conteúdo mastigado, que não exige (já que não seriam bem recebidas) reflexão, indagação ou qualquer reação. As perguntas feitas já têm respostas e nenhuma variação dessas é aceita. Dessa forma, o conteúdo escolar acaba por limitar a curiosidade e a indagação naturais de qualquer indivíduo. Esse termo, a partir de tal uniformização de ideias, passa, inclusive, a ser ameaçado. A palavra indica um organismo único que pode pertencer a um grupo. Sem ideias e opiniões próprias, sendo apenas um reprodutor de pensamentos alheios, deixa de ser único para ser cópia.

Deveriam ser fornecidas perguntas à espera de respostas, quando o que se vê são respostas sem perguntas. Acostumando-se com tal sistema de ensino, parece estranho aos olhos dos alunos (e futuros professores) se algo diferir do usual: questões, objetivas e subjetivas, estratégicas para se memorizar.

Mesmo assim, com tal distorção da Educação, o termo continua contando com alto prestígio. Nas mais diversas sociedades, o nível de escolarização é considerado indicador de evolução, como se o ensino escolar, por si só, desse garantias de desenvolvimento pessoal, tanto em nível intelectual, quanto em relação à ascensão econômica e social. Por tal motivo, tem-se a tendência a relacionar baixos níveis educacionais aos diversos problemas verificados na sociedade. Como se percebe em Luiz Antônio Marcuschi (1997, p. 124):

Os próprios planos sugeridos pela UNESCO baseiam-se na crença de que “a alfabetização é uma coisa boa” e que “a pobreza, a doença e o atraso geral estão vinculados com o analfabetismo”, sendo que por sua vez “o progresso, a saúde e o bem-estar econômico estão igualmente de forma auto evidente vinculados com a alfabetização”. Parece que progresso está ligado à alfabetização, de modo que esta teria um valor intrínseco desejável ao indivíduo.

Contudo, existem casos, como o próprio Marcuschi aponta em *Oralidade e escrita* (1997, p.124), como o da Suécia, que comprovam o contrário. No final do século XVIII, esse país estava com 100% da população alfabetizada e, mesmo assim, passou por violentos problemas econômicos, mostrando que, mais do que uma opção com poderes miraculosos de reverter qualquer situação e fornecer automaticamente progresso, a educação é apenas mais um entre diversos fatores que podem levar à resolução dos problemas enfrentados pela população. Sozinha não gera mudanças, pois atua em compasso com interesses políticos, com condições de moradia, de transporte, de acesso a livros, entre muitos outros quesitos que determinam o progresso econômico, variando entre países e, mesmo considerando apenas o Brasil, entre regiões.

Mesmo ligada a tantas variantes instáveis, a educação escolar erroneamente continua sendo vista com olhares salvacionistas e segue um ciclo inquestionável como caminho ao sucesso econômico e pessoal: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior. Essas escolhas são automatizadas nas mentes das famílias brasileiras, consideradas únicas opções válidas, e as pessoas são distribuídas na sociedade em referência à etapa, dentre essas três, em que pararam.

Não se nega neste trabalho a importância dos colégios e a real capacidade de ascensão social e econômica oferecidas pelos níveis escolares citados no Brasil atual. O ponto levantado refere-se à falta de questionamento sobre essa situação. Não se indaga o porquê da importância direcionada a esse ciclo e nem se imagina um caminho diferente. Em uma sociedade múltipla, com tantos gostos, interesses, habilidades e tipos diferentes de inteligência, não se deveria encaixar todos em um sistema único.

Mais do que a unicidade, percebe-se a falência desse sistema. Educação como “salvação” real aproxima-se de seu conceito mais amplo em que, a partir de trocas de conhecimentos e interação de habilidades, amplia-se o universo individual, acrescentando-lhe novos pontos de vista, novos conceitos e gerando, com isso, aumento da criticidade e da autonomia para aplicação em situações reais. A educação buscada hoje em dia como transformadora, entretanto, é a escolar, que altera não o indivíduo, mas as pesadas correntes do sistema. A mudança não ocorre internamente para então

gerar a externa, mas começa de trás para frente, almejando as mudanças sociais e econômicas, ao invés da formação do cidadão consciente e crítico.

O sistema então é arbitrário, pois valoriza critérios como as etapas escolares percorridas, pressupondo que elas signifiquem algo que não poderia estar mais longe da realidade. Terminar o Ensino Superior significaria um indivíduo preparado para viver em sociedade e trabalhar, lidando com as informações e com os eventos de maneira crítica, de forma a reconstruir continuamente a realidade. Alguém capaz de desenvolver opiniões por si só e aplicá-las de maneira proveitosa para a coletividade, verdadeiramente gerando transformações. O que se percebe na realidade é alguém que é capaz de decorar respostas de perguntas já respondidas e capaz de apresentar soluções que já existem e reproduzi-las. Cidadãos que na prática vão trabalhar para manter a realidade exatamente como está. O que é completamente contrário à ideia de salvação, tanto coletiva quanto pessoal, a não ser que se refira à salvação como ascensão material. Divide-se, então, a educação entre transformadora e “transformadora”.

Ambas dependem dos saberes escolares, mas, enquanto a segunda vê transformação unicamente como capacidade de mobilização nas estruturas econômicas e sociais, através principalmente do aumento de chances de se conseguir um emprego privilegiado e bem remunerado a partir do preparo fornecido pela escola, a primeira considera que a transformação seja interna e, para que ocorra, necessita que esses saberes escolares sejam trabalhados de maneira diferente, que uma outra posição ante a escola e o sistema educacional como um todo seja tomada.

Para compreender esse novo posicionamento, principalmente a partir da literatura como disciplina escolar, é necessário entender a história da educação brasileira, suas transformações, estrutura e vínculos e perceber os diversos matizes que influenciam essa questão. Por isso, apresenta-se a seguir uma breve história das mudanças estruturais pelas quais passou a educação neste país.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo titular, Francisco Campos, foi responsável por uma reforma educacional de tendência nacionalista que levou o seu nome e ocorreu durante o período do governo Getúlio Vargas. Segundo Selma Garrido Pimenta e Carlos Luiz Gonçalves (1990, p. 29), dois grupos se enfrentavam nas discussões acerca das mudanças necessárias na educação: os educadores pioneiros da chamada educação nova, também conhecidos como escolanovistas, que almejavam a gratuidade do ensino, a responsabilização do Estado pela educação e um ensino laico, objetivos inversos à corrente adversária,

tradicionalista, que defendia o ensino particular, religioso e de responsabilidade da família.

A Reforma Francisco Campos materializou-se no Decreto N. 19.890, de 18 de abril de 1931 e, segundo a revista HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil:

(...) deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção.

Em relação à disputa entre escolanovistas e o grupo tradicional, a reforma atendeu a algumas exigências de ambos os lados, instituindo o ensino religioso, ao mesmo tempo em que determinou que recursos financeiros do governo seriam destinados aos sistemas educacionais e que a União teria competência para traçar as diretrizes da educação nacional.

Os dois ciclos estabelecidos nessa nova organização do ensino, o Fundamental e o Complementar, apresentavam diferenças estruturais. Enquanto o primeiro visava à formação básica geral, contando com disciplinas como português e outros idiomas, história, matemática, geografia, desenho, música e outras, o segundo objetivava o preparo para as futuras especializações profissionais, dividido em três áreas: Direito; Medicina, Odontologia e Farmácia; Engenharia e Arquitetura. Apenas a primeira delas contava com Literatura em seu currículo.

A teoria, desde então, já era incondizente com a prática, pois, apesar do claro preparo para a vida profissional, com escolha de disciplinas exclusivamente devido às áreas, Francisco Campos anunciava (1932 apud PIMENTA, 1990, p.33) que

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e seguras.

Em 1942, o novo ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, deu início às Leis Orgânicas do Ensino, que ampliavam o caráter nacional da estrutura definida na época de Francisco Campos e contavam com oito decretos-lei (anexo A) citados em Pimenta (1990, p.36), como a criação das Leis Orgânicas dos Ensinos

Industrial, Secundário, Comercial, Primário, Normal e Agrícola, além de decretos que criaram os Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Comercial (SENAC), ambos com propostas curriculares baseadas em aulas bastante práticas em detrimento da parte teórica.

As mudanças aprofundaram a elitização do sistema educacional, deixando de um lado o ensino secundário e de outro o ensino profissional, destinado a formar mão de obra. No primeiro, enquadravam-se os jovens das classes média e alta e no segundo os estudantes das camadas populares, sem muitas possibilidades de transferência de um para o outro. Assim, o sistema educacional funcionava (e funciona até hoje) como uma forma de manutenção das estruturas econômicas e sociais.

Isso pode ser percebido no movimento de migração que, a partir de 1930, com força maior em 1950, levou as pessoas das zonas rurais às cidades devido à industrialização crescente do país.

Uma vez moradores das zonas urbanas, perto das forças políticas e aos olhos de todos, os inúmeros brasileiros com baixas condições de educação tornaram-se um problema palpável. A pobreza foi vista, foi descoberta e não pôde mais ser escondida pela poeira e lonjura das zonas rurais. Um problema urgente que, segundo Pimenta (1990, p. 66 e 67) teve que receber atenção do governo e exigiu tomada de atitude que talvez nunca viesse se essas pessoas não tivessem se aproximado das classes dominantes.

Tornou-se necessário camuflar esse desamparo gritante e a diferença de oportunidades entre as esferas econômicas da sociedade, encontrando solução no aumento do número de vagas e escolas. Diz-se camuflagem porque a oportunidade não foi a mesma. Como já dito, o objetivo da educação modifica-se nas diferentes esferas. Como reflete Pimenta (1990, p. 39), enquanto alguns têm acesso a ela para preparar-se para uma educação continuada no ensino superior e sua consequente possibilidade de ascensão social, outros têm nela um preparatório para a vida profissional, sendo qualificados como mão de obra barata e concordante com o pensamento de um sistema elitista, baseado no enriquecimento de uns poucos e no descaso com a educação e com qualquer outra estrutura que pudesse levar a uma mudança nessa distribuição de riquezas. Sistema que, portanto, se beneficia mantendo a educação nesse molde, já que por ela é mantido.

O número de jovens matriculados nas escolas aumentou devido ao deslocamento das pessoas da área rural para a urbana, mas não houve uma reestruturação da educação

para abarcar a alteração de forma a torná-la uma mudança real a longo prazo para toda a população que dela passou a usufruir.

De acordo com Pimenta (1990, p. 48), a partir de 1964, época da Ditadura Militar, mudanças na economia resultaram no fracasso de várias empresas, que, falindo, dificultaram a ascensão da classe média a uma posição privilegiada e dominante na sociedade. Nova atenção recaiu sobre a educação, listada como a melhor oportunidade de crescimento econômico dessas famílias, que almejavam assumir postos importantes para enriquecer e igualar-se à elite brasileira, através da inserção dos jovens no ensino superior.

A Educação, entretanto, não correspondeu a essas esperanças. Com escassez de vagas no ensino superior público e alto grau de dificuldade em suas provas de admissão, dificilmente um aluno que tivesse estudado em uma escola pública conseguia inserir-se no chamado 3º grau público. Assim, como aponta Pimenta (1990, p. 50), os filhos dos trabalhadores mais bem sucedidos economicamente que desejassem a ascensão econômica através dos níveis de escolaridade refugiavam-se no ensino superior de iniciativa privada. As universidades públicas acolhiam, em sua maioria, os jovens das classes dominantes, que tiveram condições de estudar em escolas particulares, preparatórias de forma não anunciada para a admissão das faculdades públicas. Os outros jovens, filhos dos trabalhadores que não podiam bancar cursos caros e que não conseguiam passar nas provas das instituições públicas, eram obrigados a interromper seus estudos e seguiam direto para a vida profissional (quando já não a mantinham junto com o cotidiano escolar).

Conforme Pimenta (1990, p. 51), o modelo econômico em vigência exigia rápida inserção no mercado de trabalho, devendo os alunos serem preparados no 2º grau para tornarem-se mão de obra qualificada, barata e eficiente. Mais do que isso, deveriam tornar-se “úteis” para a sociedade e adequados às necessidades do sistema. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.5.692/71 estabeleceu esse termo “2º grau” para os últimos anos do ciclo colegial e definiu-o como etapa de profissionalização:

Art. 5º. As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grupo currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.
 § 2º A parte de formação especial de currículo:
 a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciará para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
 b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

No ano seguinte, 1972, o Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação fortaleceu o posicionamento da Lei 5.692/71 comparando-a às Leis de Diretrizes e Bases de 1961, justamente ao criticar essa segunda pela omissão acerca da habilitação profissional, componente considerado necessário para uma formação completa no 1º e 2º grau de ensino. Segundo Lira, 2009:

O parecer definiu que a qualificação para o trabalho era um componente básico do processo de formação integral do adolescente, objetivo específico do 2º grau. (...) O objetivo do parecer era reafirmar a profissionalização compulsória no 2º grau. A habilitação profissional foi entendida como uma condição resultante do processo de capacitação para uma ocupação técnica de formação em nível médio. O parecer definiu a duração dos estudos gerais e técnicos, assegurando a predominância da tendência tecnicista, tendo em vista a predominância, prescrita na LDB, da parte de formação especial sobre a de educação geral.

O Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação flexibilizou um pouco essas decisões, aumentando a carga horária destinada à educação geral e equilibrando o foco do ensino entre essa parte e à da formação especial.

Alguns anos depois, em 1982, a Lei 7.044/82¹ tornou opcional a profissionalização no colégio, dispensando as instituições escolares de sua obrigatoriedade e enfatizando a importância da formação geral. O ensino particular não tinha interesse na profissionalização, uma vez que visava a passagem direta para o Ensino Superior, e as escolas públicas não contavam com recursos suficientes para manter esse investimento. Além disso, a formação nesse esquema resultava em técnicos qualificados, enquanto o mercado dava prioridade ao baixo preço da mão de obra.

Sendo assim, a estrutura da escola foi modificando-se ao longo dos anos sendo acompanhada por esses dois grupos de alunos que tanto divergiam em suas necessidades: os estudantes de situação econômica favorável e os de classe baixa. Por mais que atendessem a ambas as esferas, o ensino escolar sempre foi desenvolvido tendo

¹ Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.
 § 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.

como molde e como alunos ideais as classes privilegiadas, não elaborando estratégias de inclusão reais e adaptando-se para que esse outro grupo dele realmente fizesse parte e dele pudesse usufruir.

Segundo Beisiegel (1981 apud PIMENTA, 1990, p.74):

Aquilo que era a escola secundária do passado já não é mais a escola de 2º grau do presente. Aquela escola atendia a certa faixa bem definida da população; aquela escola estava perfeitamente harmonizada com as suas funções propedêuticas, ao passo que essa mesma escola, com as ligeiras modificações que foram introduzidas nela, já não está perfeitamente articulada com a composição da sua clientela hoje.

Uma prova disso é o alto índice de abandono escolar devido à seletividade do sistema educacional, que vai afunilando e voltando a reduzir suas oportunidades à medida que vai chegando ao fim de cada ciclo. Realidade que se mantém até hoje. Segundo dados do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), a partir de microdados dos suplementos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/IBGE, publicados no trabalho “Motivos da evasão escolar”, sob coordenação de Marcelo Cortês Neri, em 2009, os principais motivos de abandono escolar em 2006 foram a falta de renda, a dificuldade de oferta, a falta de interesse e outros motivos. Segundo Neri (2009, p.35), na fase do Ensino Médio, os motivos de evasão intensificam-se à medida que “começam a se multiplicar os fatores de atração trabalhista”, mas todos os outros fatores interferem nos índices encontrados, muitas vezes, sendo percebidos vários deles ao mesmo tempo.

Considerando as proporções, a cada 100 alunos, 27,09 abandonaram os estudos devido a dificuldades financeiras e às consequências que isso traz, como a necessidade de trabalhar, a impossibilidade de comprar cadernos, lápis, tênis, entre outros itens necessários. É um fator, obviamente, muito mais representativo entre a população de camadas desfavorecidas. Dos 100 alunos, 10,89 tinham problemas para estudar devido a dificuldades de ofertas de escolas e cursos e 40,29 apontaram como principal motivo da evasão a falta de interesse. Neri (2009) apresenta como explicação desse fenômeno a falta de perspectiva quanto ao retorno futuro da educação.

Entre os outros motivos enquadrados na pesquisa, considerados 21,73% das respostas fornecidas, encontram-se: a necessidade de ajudar nos afazeres domésticos; a procura por emprego; a falta de transporte escolar; a falta de documentação; a distância entre a casa e a escola e a falta de um adulto que acompanhe a criança; conclusão de um

nível e falta de oferta do seguinte; doenças ou incapacidades e falta de projetos de inclusão nas escolas; expulsão e proibição dos pais.

Para facilitar a compreensão dessa situação, seguem alguns dados fornecidos pelo Ministério da Educação, área de Estatísticas da Educação Nacional – 1960/1971, 1972 (apud PIMENTA, 1990, p.60, 61 e 62), sobre os chamados “pontos de estrangulamento”, referentes aos níveis em que há maior índice de reprovação e abandono escolar: em 1942, de cada mil alunos matriculados na 1ª série do 1º grau, apenas 404 passaram para a série seguinte. Desses, 34 chegaram ao 1º ano do 2º grau e somente 10 ingressaram no ensino superior. Nos anos seguintes, a situação foi semelhante. Em 1950, dos mil alunos, 385 chegaram à 2ª série do 1º grau, 44 à 1ª série do 2º grau e novamente o número reduzido de 10 alunos no ensino superior. Em 1961, os números cresceram um pouco, mas não a ponto de modificar a situação alarmante. De mil alunos, 56 chegaram a se matricular no ensino superior. Esses dados ainda ignoram a diferença entre as realidades das diversas regiões e zonas de moradia. Ano após ano (ver tabelas do IBGE referentes a outros anos no anexo B), os índices provam a seletividade que existe no sistema escolar, o que reduz a oportunidade da população de ter acesso aos “últimos” estágios de ensino.

Tal situação esconde o objetivo de conter em nível de 2º grau a demanda ao nível superior. É sempre necessário um alto número de mão de obra barata e para atender a essa necessidade foi adotada como estratégia a retenção de uma enorme parcela da população em níveis iniciais de estudo. Mantém-se, assim, a sociedade em duas esferas, núcleos que já existiam e são apenas aprofundados a partir da educação, sonho utópico de transformação. Como aponta Franco (1983 apud PIMENTA, 1990, p.74,75):

Mantinha-se, pois, a dicotomia tradicional do ensino de nível médio: para uns, a oferta de algum curso de uma especialidade de escola técnica reconhecida e a possibilidade de obtenção de um diploma registrado na forma da lei; para outros, a oferta de cursos “acadêmicos”, desvinculados do mundo do trabalho e voltados à preparação de seus alunos para o ingresso na Universidade.

Como há o interesse em manter as estruturas econômicas atuais da sociedade, os poucos que ingressam no ensino superior e têm a oportunidade de com isso garantir melhores empregos e postos na comunidade são aqueles que já são integrantes das classes dominantes. Para garantir que estejam nessa posição privilegiada, desde pequenos são preparados para as seleções escolares, estando no topo de todas o

vestibular. Ele é, por isso, o objetivo principal de várias escolas e acaba sendo o fim maior da educação, no que diz respeito à esfera dominante.

Apesar disso, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com atualização em 2011, definiu-se que o ingresso no Ensino Superior poderia ocorrer através de outras formas de seleção não especificadas: “**Art. 44.** A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (...) **II** - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;”.

Em torno desse mesmo período, teve início a elaboração de provas seletivas seriadas, que funcionam de forma similar ao vestibular, mas estando divididas em três etapas realizadas ao longo do Ensino Médio. Foi o caso, por exemplo, do Programa de Avaliação Seriada (PAS), criado na Universidade de Brasília em 1995, e do Processo Seletivo Seriado (PSS), criado na Universidade Federal da Paraíba em 2000. Segundo a comissão da Reitoria da UnB escolhida na época e através de apresentação do programa divulgada no site do Cespe, o intuito de pensar essa nova forma de admissão ao Ensino Superior é “discutir formas alternativas de ingresso na Universidade, objetivando a melhoria do ensino médio, nas redes pública e privada”, uma vez que aproxima a prova de seleção do que está sendo estudado nessas séries, fragmentando o conteúdo de forma a deixar claras as competências e habilidades esperadas dos alunos de cada ano, o que dialoga com o artigo 51 da LDB de 1996:

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, capítulo IV)

Dessa forma, o vestibular e outras provas seletivas para ingresso no Ensino Superior moldam toda a estrutura da instituição de ensino e de seu currículo pedagógico, considerando como escola, a partir de agora, esse molde de educação que visa garantir a continuidade das estruturas da sociedade através da admissão de seus jovens no ensino superior público.

Com base nessa exposição de algumas das principais mudanças sofridas pela Educação ao longo dos anos, pode-se verificar uma intensa ligação entre as estruturas da escola e dos exames de admissão às universidades. À medida que uma modifica-se, a outra se reestrutura para acompanhar, em uma relação recíproca que depende das

mudanças na organização da sociedade e consequente redistribuição da população no sistema educacional, visando atingir objetivos que se transformam de tempos em tempos.

Essa interligação entre ambas acaba por condicionar mudanças quanto ao conteúdo das disciplinas escolares, omitindo finalidades a longo prazo para dar lugar a essa relação, não pensando em uma formação completa e que ultrapasse os ciclos de ensino.

Um exemplo disso é o ensino de literatura nas escolas. Voltado quase que unicamente para as provas de vestibular e Enem, ele deve ser explorado também na formação do estudante como indivíduo consciente, crítico e ativo, que ultrapasse os conhecimentos da disciplina para relacioná-los a outras situações e realidades, tão requisitadas no dia a dia contemporâneo.

2 SOBREPOSIÇÃO DA MEMORIZAÇÃO NA LITERATURA “TRANSFORMADORA”

“Por que preciso estudar literatura?” é uma pergunta ouvida comumente entre alunos do ensino fundamental e médio e uma discussão levantada pela maioria dos livros didáticos adotados nessa disciplina em suas introduções.

Para respondê-la, os livros trabalham a questão do prazer gerado pela leitura, a transposição a outros mundos e a percepção aprofundada do que acontece no nosso próprio mundo. Roberto William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, em *Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens* (2009), expressam na carta de apresentação o que consideram ser o estudo da literatura:

Literatura é a arte da palavra. Estudá-la equivale a compreender a evolução do pensamento e dos sentimentos humanos através da arte; é uma forma de aguçar nossa sensibilidade e nossa percepção crítica, de lutar contra os fenômenos da alienação, da fragmentação e da desumanização a que estamos sujeitos no mundo atual. Estudar literatura é enfrentar o desafio de ler os grandes textos literários criados pela humanidade, extrair-lhes o sentido mais profundo e perceber de que forma estão relacionados com o momento em que foram concebidos. É também notar que um texto não se encerra em si e no seu tempo, pois está em permanente diálogo com muitos outros textos, verbais e não verbais, tanto os que foram publicados antes dele quanto os que vêm depois, tanto os nacionais quanto os estrangeiros. Estudar literatura é perseguir os diálogos que o homem criou e vem criando consigo mesmo em diferentes tempos e espaços, como um meio de dizer não ao isolamento e à solidão. (p.2)

Como apresentação do livro, o texto do qual esse trecho foi retirado visa fornecer uma ideia de como será a abordagem da literatura feita pela obra. Infelizmente, como foi percebido na análise desse e de outros materiais didáticos, tais conceitos são uma idealização do que deveria ser trabalhado e esmiuçado dentro de sala de aula, mas que, na realidade, não passam de uma boa ideia que não soube ser levada adiante.

Em *Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*, Cereja e Magalhães apresentam uma lista de itens referentes à forma correta de se estudar literatura. Entre as dicas estão:

Em estudos de literatura, vale mais a leitura do que a memorização. Por isso, o texto deve ser o ponto de partida para qualquer aprendizagem na área. / O texto literário é discurso e, como tal, sempre está dialogando com outros discursos ou com a tradição literária. Procure perceber no texto outras vozes, outros discursos e detectar possíveis relações intertextuais e interdiscursivas. / Não se contente em ler apenas os textos analisados pelo professor. Faça você também a leitura e análise de outros textos sugeridos na seção **Para**

quem quer mais. / A literatura de uma época passada não está morta. Ela está em diálogo permanente com a produção literária posterior e, além disso, com outras artes e linguagens. Por isso, relacione tudo o que lê nos textos literários com o mundo que nos cerca: a música, o cinema, o teatro, a TV, os quadrinhos, a literatura atual. (p.31 ,grifo dos autores)

Apesar disso, Cereja e Magalhães afirmam que a metodologia mais comum adotada para o estudo da literatura como disciplina escolar é “o estudo da produção literária dos principais escritores e suas obras através dos tempos”, análise dividida “por épocas, por temas, por gêneros, por comparações, etc...”. Em um alinhamento de dados, os textos aparecem apenas em fragmentos e, na maioria das vezes, como pretexto para exemplificar características de escolas literárias.

A maioria dos livros, chamados “manuais” de Literatura, trabalham dessa maneira, a partir de análise cronológica e exposição de dados, em um sistema que visa ao ato de decorar e à associação de nomes a obras e períodos. Muitos trabalhos acadêmicos e publicações sobre educação desenvolvidos no Brasil apresentam a confirmação dessa percepção ao avaliar livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura em séries do Ensino Médio e métodos de ministrar essa disciplina. Falas repetem-se, como: “estudo de literatura feito cronologicamente, com base nas famosas ‘Escolas Literárias’, sempre listando as principais características de cada uma dessas ‘Escolas’ ou ‘Períodos’ literários, ressaltando os autores e obras que mais representam cada uma delas” (MEZARI, 2010, p.2); “o que é geral é o método expositivo, são exposições panorâmicas, em ordem cronológica, o mais dos casos reduzidos a um catálogo de nomes e títulos de obras, acompanhadas às vezes de dados bibliográficos (...) nada disso é Literatura” (COUTINHO, 1975, p.118); “(...) camisa de forças para se enquadrarem autores e obras” (GOMES, 1976, p.141); “não colocam o leitor em contato com o texto. (...) não oferecem ao leitor a experiência da leitura literária” (RAMOS e ZANOLLA, 2009, p.67).

Percebe-se então uma grande distância entre o que é apresentado e o que é proposto pelos livros. A leitura prazerosa não é incentivada porque não há leitura (no máximo, trechos curtos de romances ou novelas) e a visão crítica não é desenvolvida, uma vez que só se relacionam dados concretos e características de escolas e autores específicos para que se possa memorizar.

Tais dados não seriam de todo prejudicial para o ensino de Literatura se os materiais didáticos fossem utilizados apenas como apoio para uma aula bem mais abrangente, que incluísse outros focos de análise. O que se percebe, entretanto, é que os

livros são adotados como muletas e, em muitos casos, direcionam as aulas como verdadeiros guias práticos que são cegamente seguidos. Não se extrapola o material didático, fica-se preso a ele, a suas abordagens expositivas e seus exercícios superficiais. Sobre essa questão, afirma Magda Soares (2002 apud RAMOS, 2009, p. 68):

(...) há o papel ideal e o papel real [do livro didático]. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho [do professor]. Na verdade isso dificilmente se concretiza não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até de noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino.

Sendo assim, a literatura como disciplina escolar resume-se, na maioria dos casos, a um desfile de dados divididos, sobretudo, em “Escolas Literárias”, critério considerado estanque, sem leve graduação ou intersecção entre uma e outra. Obras são apontadas como marcos iniciais e inaugurais de períodos, outras marcam seus finais. Tudo é linear, nada se mistura, nenhum dado se toca ou se confunde. Todas essas características facilitam, como já dito, o ato de decorar, ao invés de compreender ou analisar.

Devido a essas características da “Literatura escolar”, alguns estudiosos, como Roland Barthes, chamam-na de “história da literatura”. Segundo Barthes (1988, p. 53), esse é um “objeto essencialmente escolar, que precisamente só existe por seu ensino”. Ele relaciona ainda o livro didático a uma gramática, considerando as escolas literárias, séculos, autores e obras como “monemas da língua metaliterária ou da língua da história da literatura” (BARTHES, p. 54). Renato Cordeiro Gomes (1976) concorda com tal comparação e alerta para o perigo de, ao encaixarmos os diversos fatores de estudo em uma linha cronológica, estarmos “construindo uma ‘gramática’ normativa da Literatura para substituir a gramática normativa da língua no ensino de Português e Literatura”.

Qual é, então, o objetivo da “Literatura escolar” com essa normatização e consequente esquecimento de seus objetivos teóricos, como, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante? Os próprios livros didáticos fornecem a resposta. Muitos deles possuem uma grande porcentagem de seu espaço

destinada ao vestibular e ao Enem. Apresentam questões das provas mais famosas e dicas de temas e comportamentos para compreender esse tipo de avaliação.

Pode-se, assim, perceber que um grande objetivo da literatura nas escolas é preparar os alunos para as provas de seleção ao Ensino Superior. Os materiais didáticos e, conseqüentemente as aulas, adotam metodologias e estratégias para aproximar-se do que é cobrado nessas avaliações. Não se deseja discutir as obras, interpretá-las e criticá-las, mas adivinhar que dados delas podem ser cobrados nas provas para que se possa estudar somente aquilo e ganhar tempo para acumular mais “conhecimentos” sobre textos diversos.

Um dos livros analisados, *Português, linguagens 1: Literatura, produção de texto, gramática*, de autoria de Cereja e Magalhães, apresenta, ao longo de todo o material, uma extensa explicação sobre o Enem (anexo C), onde indica como é a prova e quais são as competências e habilidades exigidas por ela.

Tais referências repetem-se no decorrer do livro, apresentando exercícios para, além de propor sua resolução, propor uma análise da metodologia adotada pela prova, como é o caso de uma atividade do livro que apresenta o seguinte enunciado: “As questões a seguir foram extraídas dos exames do Enem. Depois de resolvê-las, indique as competências que estão sendo avaliadas em cada uma delas (...)” (2010, p. 79).

O ensino deixa a Literatura de lado para focar nas provas de admissão à Universidade. Tenta-se entendê-las para dominá-las, utilizando o espaço da escola para isso. É evidente, então, a relação entre o ensino e o vestibular e o Enem, como também, entre a aula de literatura e essas provas.

Além da apresentação do Enem, o livro conta com diversas questões retiradas de provas de vestibulares de diversas universidades ao redor do Brasil no que se refere à parte de Língua Portuguesa e Literatura (anexo D). Nelas pode-se perceber certa similaridade entre a maneira com que a disciplina é trabalhada e os materiais didáticos. São cobrados os nomes das escolas literárias e suas características, as datas, os nomes dos autores e suas obras e, a partir disso, compreende-se a influência dos livros para que as aulas se organizem dessa maneira.

Alice Vieira (1992), em uma análise das questões de vestibular elaboradas pela FUVEST para a área de Literatura, ao longo de oito anos compreendidos entre 1977 e 1984, comparou os objetivos do ensino da disciplina divulgados no Manual de Informações da FUVEST às questões elaboradas para as provas. Assim como nos livros didáticos, o Manual garante que

não se exigirá do candidato um conhecimento calcado na memorização de fatos, nomes e minúcias bibliográficas. Pedir-se-á, antes uma reflexão a respeito das obras mais representativas, inseridas em seu contexto social e cultural. (apud VIEIRA, 1992, p.198).

Contrapondo-se a isso, Vieira classificou as questões dos exames em quatro grupos: 1- As que pedem a identificação do período literário / 2- As que pedem a identificação do nome do escritor / 3- As que pedem a identificação do nome da obra / 4- As que pedem a identificação de características da obra, período literário ou escritor.

Como exemplos, Vieira cita as seguintes perguntas retiradas das provas da FUVEST (p. 199 e 200):

Questão 23, 1984

Participaram da primeira geração do movimento modernista português:

- a) Eugênio de Castro – Mário de Sá Carneiro – João de Deus
- b) Camilo Pessanha – Antônio Nobre – Guerra Junqueiro
- c) Antero de Quental – Fernando Pessoa – Cesário Verde
- d) Fernando Pessoa – Eugênio de Castro – Almada Negreiros
- e) Mário de Sá carneiro – Fernando pessoa – Almada Negreiros

Questão 53, 1983

São obras do mesmo autor de *Vidas Secas*

- a) *Jubiabá, Mar Morto*
- b) *Usina, Fogo Morto*
- c) *O quinze, Caminho de Pedras*
- d) *Angústia, São Bernardo*
- e) *A Bagaceira, Coiteiros*

Muitas perguntas similares a essas acima podem ser verificadas também nos livros didáticos analisados e as aulas que se baseiam nesses exames de admissão e nos livros que os reproduzem acabam, por consequência, seguindo o mesmo rumo.

Não se entra aqui na discussão sobre as competências e habilidades que essas provas objetivam avaliar, mas discute-se a influência dessas questões nos livros didáticos e em sala de aula. A intenção das provas seria avaliar como está ocorrendo a aprendizagem de literatura na escola, mas como isso pode ocorrer se, ao invés da Literatura, os alunos estão buscando as próprias provas de avaliação?

A relação entre livros didáticos e provas de vestibular é tão intensa que, vez ou outra, pode-se verificar uma citação recíproca, como é o caso seguinte, publicado em, *Português, linguagens 2: Literatura, produção de texto, gramática*, por Cereja e Magalhães:

(UEPB – PB) “O Naturalismo é uma corrente literária afim e contemporânea do Realismo. Da mesma forma que este, o Naturalismo se volta para a análise

da realidade, porém sob uma ótica rigorosamente científica” (CEREJA & COCHAR, 2003, p. 254), abordando temas e personagens como se estivessem em laboratórios, procurando “controlar” dados para apresentar conclusões da análise como resultados fechados, “acirrando-se”, assim, determinados preconceitos ou posições negativas em relação ao outro. A partir desse comentário, julgue as assertivas abaixo (...) (p.350).

O vestibular cita o material didático que, por sua vez, cita o vestibular, enraizando essa relação entre dois fatores que, como já dito, modificam-se juntos, a partir das mudanças na sociedade.

Além de questões que fazem referência clara aos livros didáticos, existem outras que, como afirmou Vieira (1992), exigem apenas a identificação de elementos da obra, como identificação dos períodos literários e suas características, autores, entre outros. Isso pode ser verificado nas duas questões expostas a seguir:

(PUC – RS) O poema em questão associa-se à vertente ***, pelo *** e *** exacerbados.

- | | | |
|---------------|----------------|-----------------|
| a) romântica | subjetivismo | sentimentalismo |
| b) realista | individualismo | irracionalismo |
| c) simbolista | espiritualismo | sentimentalismo |
| d) romântica | misticismo | subjetivismo |
| e) simbolista | subjetivismo | espiritualismo |

(TORRALVO e MINCHILLO, 2010, p.277).

(UESPI – PI) Assinale a alternativa que se refere a José de Alencar e a Castro Alves, nesta ordem.

- O primeiro foi poeta parnasiano, autor de *O Caçador de Esmeraldas*; o segundo foi poeta romântico que cultivou o *mal do século*, versejando sobre o tédio de viver e sobre a morte.
- Enquanto o primeiro foi o romancista conhecido por suas obras indianistas (*O Guarani*, *Iracema*), o segundo foi o poeta romântico que deu um sentido social e humanitário à sua poesia, denunciando os horrores da escravidão.
- O primeiro foi poeta moderno, autor de *Espumas Flutuantes*; o segundo foi romancista carioca, autor de *A moreninha*.
- O primeiro escreveu romances realistas, ambientados no Rio de Janeiro, como *A Mão e a Luva*; o segundo foi poeta indianista, autor de *Os Timbiras*.
- O primeiro escreveu romances urbanos, como *A Viuvinha*, *Senhora, Lucíola*, sobre a vida carioca do século XIX; o segundo foi poeta parnasiano, tendo como centro de sua poesia a preocupação formal e o ufanismo, sendo autor dos conhecidos versos “Ama com fê e orgulho a terra em que nasceste”.

(CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 232. Grifo dos autores).

Em nenhuma dessas questões há a necessidade de ler as obras ou de refletir sobre elas. Só o que é cobrado são as características dos períodos literários, a relação entre obras e suas autorias e detalhes sobre a trajetória de cada um dos escritores mencionados.

Mais do que isso, as frases já estão montadas, não sendo necessário ao estudante avaliado sequer construir seus pensamentos, unindo as características cobradas a sua opinião própria em questões subjetivas. Ele demonstrará sua “competência” ao identificar a sentença que não apresenta nenhum erro, ao ser capaz de perceber as “pegadinhas” escondidas no decorrer da prova, demonstrando com isso ser um leitor mais atento e com memória melhor do que os outros candidatos. Por esse motivo, tem mais condições do que eles de cursar o Ensino Superior.

Mesmo as questões que supõem leitura de obras literárias são organizadas de forma superficial, cobrando também a memorização. Um exemplo desse tipo de questão é exposto a seguir:

(PUC-RS) INSTRUÇÃO: Para responder à questão, leia o fragmento do conto *Missa do galo*, de Machado de Assis, que segue. (...)

Todas as afirmativas que seguem estão corretas em relação à personagem da passagem acima, exceto:

- a) A interlocutora do narrador é Conceição, dona da casa onde ele está hospedado, casada com o escrivão Menezes.
- b) Nogueira e Conceição recordam os velhos tempos em animada conversa enquanto esperam para ir juntos à Missa do Galo.
- c) O clima de sedução envolvendo as duas personagens, no flagrante que a cena mais sugere do que mostra, é típico do estilo machadiano.
- d) Menezes, marido de Conceição, tinha um relacionamento extraconjugal com uma senhora separada, a quem visitava quando dizia ir ao teatro.
- e) Conceição, ao longo do conto, é considerada uma “santa”, pois sempre aguentara os esquecimentos do marido.

(*Português, linguagens 2: Literatura, produção de texto, gramática*, 2010, p.349)

É fácil perceber que ela poderia ser respondida a partir da leitura de um resumo, pois não ultrapassa a camada superficial do enredo e de apresentação dos personagens. Para acertá-la, bastaria o aluno ter lido na internet que Nogueira está aguardando um amigo para irem juntos à missa do galo, enquanto Conceição lhe faz companhia na espera.

Um dos sites de pesquisa mais famosos atualmente, Wikipedia, apresenta o seguinte resumo do conto:

O conto *Missa do Galo* é narrado em primeira pessoa pelo jovem Nogueira, um rapaz de dezessete anos que veio ao Rio de Janeiro para estudar. Hospeda-se na casa do escrivão Meneses, às vezes chamado de Chiquinho, viúvo de uma prima sua, que agora é casado com Conceição, uma mulher de temperamento moderado, sem extremos, nem grandes lágrimas, nem grandes risos. Meneses mantém um relacionamento extraconjugal e, uma vez por semana, sob o pretexto de ir ao teatro, vai se encontrar com sua amante. Conceição tem conhecimento deste relacionamento e mostra-se submissa. O

conto se desenvolve na véspera do Natal, numa dessas noites em que o escrivão sai de casa e Nogueira fica na sala de estar aguardando um vizinho para ir à Missa do Galo. Enquanto espera e os outros dormem, Conceição vai ao seu encontro na sala da casa, onde conversam assuntos variados e não vêem o tempo passar. Até que o companheiro bate à porta chamando-o para a Missa do Galo. O que torna o conto bem característico do estilo machadiano é o diálogo entre Nogueira e Conceição de forte teor sensual, ainda que escrito com a sutileza própria do autor.

(Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Missa_do_Galo_\(conto\)>](http://pt.wikipedia.org/wiki/Missa_do_Galo_(conto)>)
Acesso em 10 out. 2012)

A partir dessas poucas linhas seria possível analisar todas as opções oferecidas pela questão e responder com certeza de acerto. O estudante, então, estaria um passo à frente no caminho para o Ensino Superior. Em sala de aula, caso o exercício seja algo isolado, sem o suporte da leitura e de discussões acerca da obra, segue o mesmo problema, pois não analisa nada além de eventos do enredo (com exceção de uma característica típica de Machado de Assis levantada na letra “c”, mas que, sem um debate, pode apenas ser memorizada, como todo o resto). Não estimula a criticidade do aluno, a relação com outras obras e com outros eventos, não incentiva a compreensão do discurso, a percepção do que ocorre por baixo do nível superficial da história marcado pelo simples diálogo durante a espera.

Um terceiro tipo de questões retiradas dos vestibulares aparece nos livros didáticos. Elas utilizam trechos de obras para propor análises referentes à gramática normativa. É o caso da seguinte questão que, após apresentar um trecho de uma crítica de Machado de Assis, pede a marcação da afirmação correta:

- (FATEC) a) O pronome “lhe”, destacado no 1º parágrafo, pode ser substituído, com correção, por “a ela”.
b) É indiferente, para o sentido da frase, que as palavras “certo” e “semelhante”, nos trechos em destaque no 1º parágrafo, posicionem-se antes ou depois dos substantivos a que se referem.
c) Os pronomes “aqueles” e “as”, em destaque no 2º parágrafo, referem-se, respectivamente, a Gonçalves Dias, Porto Alegre e Magalhães e a tradições.
d) Os pronomes “ela” e “-la”, destacados no 3º parágrafo, referem-se, respectivamente, a “obra” e “geração”.
e) A palavra “pausadamente”, destacada no 3º parágrafo, expressa circunstância de tempo.

(*Português, linguagens 2: Literatura, produção de texto, gramática*, 2010, p.350)

O texto, nessa situação, serve como pretexto, podendo ser substituído por qualquer outro, sendo usado apenas como código da língua portuguesa. Ao inserir a Literatura na área de Língua Portuguesa, cai-se no perigo de subordinar a primeira à segunda, analisando-a não em suas especificidades, mas como base para o estudo da

linguagem, com análise de vocabulário, análise sintática, morfológica, estilística, entre outros usos possíveis para os textos.

Não que esse estudo não seja necessário, mas são duas abordagens completamente diferentes que se dá ao texto e ao leitor. Se a aula segue esse modelo, acaba-se perdendo o interesse literário nas aulas de Literatura. Maria da Glória Bordini encara essa fragmentação da disciplina em outras áreas por parte da escola da seguinte forma:

A escola não permite a entrada no mundo dos livros de forma completa e sim cortando aos pedaços, como no livro didático. Ensina-se literatura para aprender gramática, para revisar a História, a Sociologia, a Psicologia e para redigir melhor. Tornando-se matéria para adornar outras ciências, o texto literário descaracteriza e afasta de si o leitor (1989, p. 9).

Seja para memorizar dados das escolas literárias e seus autores, seja para manter a análise na camada do enredo ou mesmo para servir de pretexto para estudos gramaticais, a literatura como disciplina escolar está desviando-se dos seus objetivos, os mesmos que são apontados nas introduções dos materiais didáticos. Sabe-se que o seu intuito é incentivar a leitura madura, profunda, que seja capaz de chegar à camada do discurso, que possa perceber relações entre os próprios elementos da obra e entre esses e elementos exteriores a ela, que permita o desenvolvimento crítico do aluno e a correlação do que estuda em sala de aula com outras situações.

Pode-se perceber, após essa breve análise de como são organizados os materiais didáticos e, conseqüentemente, a maioria das aulas, que esse intuito foi obscurecido pelo objetivo de preparar os alunos para as provas de admissão ao Ensino Superior. Como muitas delas (para não cair em generalizações) estruturam-se em questões que exigem memorização e nenhuma criticidade, a disciplina adota os mesmos requisitos para seus estudantes.

É necessário, portanto, para retornar ao objetivo inicial, repensar o ensino de literatura na escola, sua função e a metodologia aplicada na tentativa de fazê-lo cumprir seu papel de formar cidadãos críticos e capazes de desenvolver leituras de mundo.

3 EXPANSÃO DA CRITICIDADE PARA A LITERATURA TRANSFORMADORA

Após comparar o objetivo geral do ensino de literatura e sua real aplicação, percebe-se a transfiguração pela qual passa a disciplina de um desses campos para o outro. A literatura como formadora de criticidade e autonomia a partir da ampliação de pontos de vista e perspectivas de mundo e a literatura como conjunto de fatos e dados a serem memorizados sem relação com a realidade são completamente diferentes e a escola tem que perceber isso. Essa instituição ainda acredita que fornece a primeira condição (assim como os autores de livros didáticos, o que pode ser visto nas cartas de apresentação de suas obras), apesar de estar presa ao modelo da segunda.

Por muito tempo essa última visão de literatura como disciplina escolar foi utilizada. Em parte, por ser mais fácil e cômodo trabalhá-la, mas também devido ao objetivo de castrar a criticidade ao invés de desenvolvê-la. Conter reclamações e revoltas sempre foi mais fácil a partir da camuflagem dos problemas. Se não são percebidos, não são combatidos.

Por tudo isso, escolas, autores de livros didáticos, professores e alunos acostumaram-se a esse ensino de literatura caracterizado pela memorização de fatores dispersos e isolados, sendo a única forma de estudo que conhecem. É necessário sair da zona de conformismo e iniciar as reflexões a partir da percepção da utilidade (ou inutilidade) desse tipo de ensino. Percebendo o abismo existente entre a ideia de aluno que se deseja formar e o que realmente sai das escolas no modelo atual, pode-se começar a pensar o que deve ser feito para modificar essa situação. Se não é através da memorização, como deve ocorrer o ensino de literatura? O que deve ser esperado do aluno durante e após as leituras?

A reflexão foi feita pelos PCN's e pode ser verificada e analisada a partir do seguinte trecho dos PCN's +:

Já os conceitos só se adquirem pela aprendizagem significativa. Os dados só contribuem para a aprendizagem de conceitos quando adquirem sentido. Saber o título do romance mais importante de Aluísio Azevedo é uma coisa. Relacionar esse título com o sério problema habitacional do final do século 19 no Rio de Janeiro é coisa bem diferente. Ao fazer essa relação, o dado adquire significado e o aluno amplia seu conhecimento do conceito de literatura, por exemplo. (BRASIL, p 35).

Esse aprendizado deixa de ser algo específico da sala de aula, cujo objetivo é simplesmente passar em uma prova, e passa a se relacionar ao mundo, a uma época, à visão de uma determinada sociedade e às relações entre as pessoas. É um conhecimento que ultrapassa a escola e abre ao aluno a compreensão do mundo em que está inserido.

O objetivo deste capítulo é pensar um ensino de literatura que proporcione ao aluno o desvendamento do seu mundo e de outros mundos que se relacionem ao seu. Uma proposta de ensino que não se limite ao universo escolar e que desenvolva conhecimentos não voltados para avaliações, mas sim para reflexões, para críticas, para o desenvolvimento do aluno como cidadão que verdadeiramente percebe a sua realidade.

Para isso, é necessário ultrapassar a análise simplista dos enredos e das características das escolas literárias e perceber que trabalhar literatura (no caso, no Ensino Médio) exige leitura em um plano mais profundo, de forma a analisar o discurso.

Para essa disciplina não deve bastar o reconhecimento de cenas e fatos ou nomes e características dos personagens, pois isso exige simplesmente conhecimento da língua e uma única leitura suficiente. Trata-se de um exercício para aula de leitura, de coesão ou coerência.

Aula de literatura, por outro lado, ultrapassa as palavras prensadas na folha, exigindo reflexão quanto aos acontecimentos e ao discurso. Exige também um posicionamento do leitor e consequente produção em resposta ao que lê, não necessariamente escrita, mas produzindo uma crítica, um questionamento, um feedback de que leu livre da passividade.

Passividade, na verdade, é a palavra chave do estudo de literatura atual, preso à cronologia das escolas literárias e ao fornecimento de exemplos de obras, de características de autores e momentos literários. Considera-se a leitura de uma obra pelo reconhecimento do enredo e as avaliações seguem modelo semelhante ao das antigas fichas de leitura, cujo objetivo principal era simplesmente conferir se a obra foi lida. Esse método torna fácil a fuga para os resumos disponíveis na internet ou a substituição do texto escrito pelas adaptações cinematográficas, justamente por ignorar a reflexão e simplesmente exigir os dados da obra, fornecidos tanto pelo livro, quanto pela internet ou pelos filmes.

Para que a situação mude e o objetivo da disciplina seja realmente atendido, é necessário modificar a estrutura e a metodologia das aulas. A leitura não pode ser

trabalhada em sala simplesmente com exposição dos eventos narrados, nem pode focar em nomes e dados soltos, pois isso nada exige do aluno em relação à criticidade.

Toma-se, por exemplo, o caso de *Otelo*, de William Shakespeare. No modelo de ensino atual, o trabalho, provavelmente, ocorreria em torno da história de um mouro de cargo privilegiado no exército que se apaixona por uma dama branca da sociedade e tem seu amor correspondido. Casam-se sem a compreensão do pai da moça, que não aceita que a filha tenha escolhido um mouro como marido e acredita ter sido a jovem vítima de feitiçaria. A história de amor dos dois é esclarecida e o casal parte para Chipre para uma guerra. Com eles, viaja Iago, alferes de Otelo, ofendido por não ter recebido um cargo de mais alto posto, e Cássio que, por seus préstimos ao namoro do casal, recebeu o cargo almejado por Iago. Invejoso, o vilão conta com a ajuda de Rodrigo e de sua esposa Emília (sem que ela saiba) para separar Otelo e Desdêmona, envenenando a cabeça dele contra a esposa e fingindo existir uma relação adúltera entre ela e Cássio. Após seus planos, Otelo assassina Desdêmona, descobre que não houve infidelidade e se mata, tragédia que conta ainda com outras tantas mortes.

O professor então tem a tendência de levantar os nomes dos personagens para verificar se o aluno sabe quem é quem na trama, de relacionar os planos de Iago para verificar como influenciaram outros eventos, entre outros exercícios presos à interpretação da história e que não serão relacionados a elementos exteriores à obra.

O resultado de aulas e avaliações que seguem esse modelo são questões como as seguintes, retiradas do PAS, Processo de Avaliação Seriada, para ingresso na Universidade de Brasília, realizado em 2004 para alunos do terceiro ano do Ensino Médio:

Questão 1: A peça **Otelo**, de William Shakespeare, considerada por alguns críticos a melhor tragédia do autor do ponto de vista da construção dramática, distingue-se de suas outras tragédias em que, paralelamente à trama principal, outras tramas secundárias, similares à trama principal, configuram o enredo da peça. A crítica Bárbara Heliodoro afirma que “em **Otelo**, não existe um único episódio que não seja diretamente relacionado ao general mouro que luta em nome de Veneza”.

Considerando essas informações, redija um texto que sintetize o enredo da peça **Otelo**, de William Shakespeare.

(extensão máxima: 15 linhas)

(valor da questão: 1,5 ponto)

Questão 3: Em suas peças teatrais, os autores abordam temas, proposições que desejam provar ou desenvolver. Em cada peça teatral, é possível detectar a gama de problemáticas consideradas pelo autor e subordinadas a um tema principal. Nesse contexto, identifique os temas principais das peças **Otelo**, **Beijo no Asfalto** e **A Exceção e a Regra**, respectivamente de William Shakespeare, Nelson Rodrigues e Berthold Brecht.

(extensão máxima: 10 linhas)

(valor da questão: 3,0 pontos)

Para nenhuma das duas questões seria realmente necessário ler a obra completa, nem refletir, nem interpretar, nem ao menos pensar. O exigido é simplesmente conhecer o enredo. Passam em branco várias questões que poderiam ser trabalhadas, como a estrutura da sociedade na Veneza da época e as diversas esferas relacionais implicadas na obra.

É o caso, por exemplo, das relações de trabalho. Analisando algumas frases de Iago (SHAKESPEARE, 1988, p.710), pode-se perceber sua opinião acerca da servidão. Ele acredita que, mesmo servindo a outros, seus propósitos devem manter-se fiéis a si mesmo, não havendo nada pior do que o servo que abandona suas vontades para seguir docilmente seus amos. É exatamente essa atitude que ele adota ao posicionar-se ao lado de Otelo, fingindo idolatrá-lo e pensar apenas no bem do patrão. Por suas falas no início da história, pode-se perceber que, mais do que falsidade, ele adota para êxito de sua vingança a postura que mais repudia na sociedade.

Algumas das frases que permitem perceber essa sua postura em relação à servidão são apresentadas a seguir: “Nem todos podem ser amos, nem todos os amos podem ser fielmente servidos”./ “O burro do próprio dono (...) adorando sua obsequiosa servidão”./ “Chicote nesses patifes honestos”./ “(...) outros que, afetando observar escrupulosamente as formas e visagens da obediência a ataviando-se com a fisionomia do respeito, guardam nos corações a preocupação de si mesmos, só dando aos seus senhores a aparência do próprio zelo, utilizando-os para seus negócios e, bem forradas as roupas, prestam homenagem a si mesmos (...) e prestam homenagens a si próprios”. Segundo ele, esses são os servos que têm alma. E, enquanto Otelo trabalha baseado no amor e no dever, como os tolos, ele, Iago, baseia-se apenas em seu peculiar propósito. Tendo mais alma do que o mouro.

As relações de trabalho podem ser analisadas também na figura dos gondoleiros, considerados párias da sociedade veneziense (SHAKESPEARE, 1988, p.714), e dos soldados, considerados opostos aos homens de letras (SHAKESPEARE, 1988, p. 753). Sobre essa discussão acerca da obra, poderia ser elaborada uma pergunta de vestibular à semelhança da questão presente no anexo E, retirada da mesma prova do PAS (2004) que as duas questões anteriores. Além de levantar a questão hierárquica entre os personagens nas relações de trabalho, ela considera que o poder não necessariamente está ao lado daquele que possui posição aparentemente superior e que pode transformar-se, aumentando ou diminuindo sua influência no decorrer da obra.

Além da relação entre servo e amo, pode ser analisada a relação entre homem e mulher. Desdêmona deve obediência a seu pai e depois a seu marido, e aceita tudo isso como costume natural da época. Emília, por outro lado, revolta-se com a situação de aprisionamento feminino, afirmando que as mulheres também têm os cinco sentidos e sentem tudo, são frágeis, sentem desejos e, negligenciadas e maltratadas pelos maridos, como comumente ocorre, também deveriam ter o direito de traí-los (SHAKESPEARE, 1988, p.772).

Otelo, por outro lado, demonstra o posicionamento convencional e machista da época na questão de gênero, acreditando em Iago, mas não em Emília. Ao que ela fala, retorque que é alcoviteira e prostituta: “Honestas como as moscas de verão num matadouro, que distribuem vida mesmo quando estão depositando os seus ovos na putrefação da carne. Erva daninha (...) tanto que os 5 sentidos sofrem perante tua pessoa” (SHAKESPEARE, 1988, p.764).

Além do preconceito de gênero, poderia ser trabalhado também o preconceito racial e religioso direcionado a Otelo, que, por ser mouro, recebe as seguintes denominações (SHAKESPEARE, 1988, p.710-749): “Lábios grossos”; “Um velho bode negro”; “Um cavalo da Barbaria”; além das frases “ter netos que relincharão em vosso rosto! Acabareis tendo corcéis como primos e ginetes como parentes”; “no seio denegrado de um ser como tu, feito para inspirar medo e não deleite”; “Ela não é nem deficiente, nem cega, nem falta de inteligência, sem feitiçaria isso não teria acontecido”; “Se todos os homens de virtude fossem belos, Otelo seria muito mais belo que negro”. Sobre essa última fala, ao longo de toda a obra, a pele negra é considerada oposta à beleza, não só pelos que não aceitam o relacionamento do casal, mas também por Otelo e Desdêmona. A mulher negra aparece como oposta à mulher bela e Otelo, quando começa a suspeitar da esposa, passa a ver o rosto da amada, antes puro como o de Diana, negro, escuro como o seu próprio rosto. Ele ainda diz “Ela tinha olhos e escolheu a mim”, concordando com sua feiura, assim como ela, que afirma “enxerguei a face de meu marido na mente de Otelo”. Para justificar seu amor, afirma ter se apaixonado por suas histórias, pela mente ao invés do rosto.

Sobre beleza, Iago também sente-se inferior, invejando a beleza de Cássio e sendo esse um dos motivos de querê-lo morto. Inveja e ciúme, os principais atores da peça. O ciúme, inclusive, é visto literalmente como doença, fazendo com que Otelo espume e tenha epilepsia. É descrito como “monstro gerado pelo inferno e pelo breu da noite” (SHAKESPEARE, 1988, p.738), “monstro de olhos verdes que zomba da carne

com que se alimenta” (SHAKESPEARE, 1988, p.769). Um dos sentimentos mais mortais por gerar desconfianças, “conceitos perigosos são, por natureza, venenos que no começo raramente desagradam ao paladar. No entanto, basta um mínimo de ação sobre o sangue, e queimam como as minas de enxofre”./ “(...) é melhor saber-se muito ofendido do que saber muito pouco (...) deixe-o ignorante do roubo, e ele nem terá sido roubado” (SHAKESPEARE, 1988, p.746). Pode-se trabalhar esses sentimentos, protagonistas ao lado de Otelo, alavancas que fazem as ações da peça girarem, através tanto dessas falas quanto das ações dos personagens.

Essa discussão pode ser estabelecida na sua dimensão maneirista, ou seja, no Maneirismo como período gerador de comportamentos marcados pela insegurança, ciúme, dúvida, incerteza, que tem em Shakespeare um de seus principais representantes. Pode tratar do Maneirismo como uma vertente que *a posteriori* influenciou tantas obras e não como mais um movimento artístico a ter seu nome simplesmente decorado e pode estabelecer relações entre *Otelo* e outros textos, valorizando uma relação prática entre discursos e leitura, construindo a compreensão que o aluno venha a ter de Literatura.

Falar sobre o momento vivido pelos homens na transição entre o mundo clássico e o mundo moderno, com desligamento de algumas posturas religiosas e desapontamentos gerados pela percepção do abandono por Deus, aliados à solidão do homem moderno, pode ajudar a compreender os conflitos internos pelos quais passava a sociedade e que, inevitavelmente, foram registrados na Literatura. Pode-se apontar, assim, características maneiristas, tais como sentimentos de dúvida, fracasso, ambiguidade, ironia, melancolia e desencanto, todas presentes em *Otelo*, mostrando como esses elementos são registrados através de linguagem marcada por metáforas, antíteses e trocadilhos, além do emprego de cenas fantasiosas. Como exemplo desse último fator, é possível apontar a cena em que Desdêmona, após ser assassinada por Otelo, fala que se matou, que o marido não teve culpa, condenando-se ao inferno para poupá-lo (SHAKESPEARE, 1988, p.779).

O conflito pode ser percebido também, segundo Maria Zaira Turchi (2010, p. 214-218) no amor dual, como processo de idealização ao mesmo tempo em que é responsável pela instauração do caos, gerando degradação do ser amado, antes elevado à perfeição. Otelo vê Desdêmona de forma pura, referindo-se a seu amor no plano das ideias. Iago propõe a personagem em um plano carnal, fazendo referência não apenas à traição, mas à sexualização de um ser idealizado, incutindo na mente de Otelo imagens sexuais relacionadas, muitas vezes, a animais, como pode-se perceber através das

seguintes expressões: “luxuriosos como lobos no cio”, “ardentes como bodes”, “fazendo a figura da besta com duas costas”. Em conflito entre as duas imagens que tem, Otelo é levado ao ciúme, ao ódio, à insegurança, sendo colocados em evidência todos os seus pontos fracos, todas as falhas do herói, o que aproxima o personagem de situações e ações reais e verdadeiras.

Tomando como exemplo outra obra, *Auto da Compadecida*, podem ser propostas discussões semelhantes com novo enfoque. O que se verifica é a utilização do mesmo tipo de exercício distribuído entre livros didáticos e vestibulares, superficiais e atrelados à memorização, mais do que à reflexão. Pode-se usar como exemplos dessa afirmação os seguintes exercícios. O primeiro foi retirado do vestibular de 2006 da Universidade Estadual de Ponta Grossa:

10 – Leia o fragmento e assinale o que for correto, na coluna ao lado.

A
COMPADECIDA

É máscara dele,
João. Como todo
fariseu, o diabo é
muito apegado às
formas exteriores. É
um fariseu
consumado.

ENCOURADO

Protesto.

MANUEL

Eu já sei que você
protesta, mas não
tenho o que fazer,
meu velho.

Discordar de minha
mãe é que não
vou.

ENCOURADO

Grande coisa esse
chamego que ela
faz para salvar todo
mundo! Termina
desmoralizando
tudo.

SEVERINO

Você só fala assim
porque nunca teve
mãe.

JOÃO GRILO

É mesmo, um
sujeito ruim desse,
só sendo filho

de chocadeira!

A
COMPADECIDA

E para que foi que
você me chamou,
João?

JOÃO GRILO

É que esse filho de
chocadeira quer
levar a gente para o
inferno. Eu só podia
me pegar com a
senhora mesmo.

ENCOURADO

As acusações são
graves. Seu filho
mesmo disse que há
tempo não via tanta
coisa ruim junta.

A
COMPADECIDA

Ouvi as acusações.

ENCOURADO

E então?

JOÃO GRILO

E então? Você
ainda pergunta?

Maria vai-nos
defender.

Padre João, puxe aí
uma Ave-Maria!

PADRE,
ajoelhando-se
Ave-Maria, cheia

de graça, o Senhor é
convosco, bendita
sois vós entre as
mulheres, bendito é
o fruto de vosso
ventre, Jesus.

JOÃO GRILO

Um momento, um
momento. Antes de
respondermos,
lembrem-se de
dizer, em vez de
"agora e na
hora de nossa
morte", "agora na
hora de nossa
morte", porque do

jeito que nós
estamos, está tudo
misturado.

TODOS

Santa Maria, mãe
de Deus, rogai por
nós, pecadores,
agora na hora de
nossa morte.
Amém.

SUASSUNA,
Ariano. *Auto da
Compadecida*. Rio
de Janeiro-RJ.
Ed. Agir, 2004,
p.171.

01) Jesus, Nossa Senhora e o diabo são referidos respectivamente, nesse texto, como Manuel, A Compadecida e Encourado.

02) “E para que foi que você me chamou, João?” A passagem destacada mostra que A Compadecida vem em socorro dos que estão em julgamento por pedido de JOÃO GRILO.

04) "**PADRE**, ajoelhando-se". A palavra que está em *itálico* indica como quem fará a representação da peça deve comportar-se no decorrer da cena. Esta indicação chama-se rubrica e não é verbalizada (dita) na encenação.

08) "lembrem-se de dizer, em vez de 'agora e na hora de nossa morte', 'agora na hora de nossa morte' ...". A conjunção *e* foi suprimida para realçar a ideia de que já estavam na situação da morte.

16) O motivo do pedido da intercessão de A Compadecida está presente em: "É que esse filho de chocadeira quer levar a gente para o inferno. Eu só podia me pegar com a senhora mesmo."

(Disponível em:

<http://www.cps.uepg.br/vestibular/provas/1%C2%BA_2006/L%C3%ADngua_Portuguesa.pdf> Acesso em 13 out. 2012.)

E o segundo do vestibular de 2007 da Universidade Estadual de Londrina:

10- A obra “Auto da Compadecida” foi escrita para o teatro:

- a) Por João Cabral de Mello Neto e aborda temas recorrentes do Nordeste brasileiro.
- b) E seu autor, Ariano Suassuna, aborda o tema da seca que sempre marcou o Nordeste.
- c) Pelos autores do ciclo armorial, abordando temas religiosos e costumes populares.
- d) Por Ariano Suassuna, tendo como base romances e histórias populares do Nordeste brasileiro.
- e) Por João Cabral de Mello Neto e aborda temas religiosos divulgados pela literatura de cordel.

(Disponível em:

<http://www.cops.uel.br/vestibular/2007/provas/FASE2_01_PORTUGUES_ESPANHOL.PDF> Acesso em? 13 out. 2012.)

A primeira questão poderia ser respondida a partir do fragmento fornecido e de um breve conhecimento acerca do enredo; a segunda elimina três alternativas só pelo

conhecimento do nome do autor e a opção que sobra pode ser descartada ao se conhecer superficialmente o tema da obra. Questões que não necessitam de análise e nem mesmo da leitura, uma vez que um resumo ou uma rápida conversa sobre a história prepararia o aluno para respondê-las. Não são, portanto, verdadeiramente questões de literatura.

A exemplo de *Otelo*, poderiam ser discutidas também as relações de trabalho e hierarquia, tanto no círculo religioso, na relação de subordinação entre Sacristão, Padre e Bispo, quanto na relação entre Chicó, João Grilo e seus patrões. O primeiro caso relaciona-se mais ao medo que um inspira ao outro e ao poder que o cargo considerado superior tem de definir quais ações são certas e quais são erradas. Critério aleatório, inclusive, que serve aos desmandos do Bispo para repreender o Padre e o Sacristão, como na seguinte situação: “Se é proibido? Deve ser, porque é engraçado demais para não ser. É proibido! É mais do que proibido! Código Canônico, artigo 1627, parágrafo único, letra k. Padre, o senhor vai ser suspenso” (SUASSUNA, 2002, p.83).

O segundo caso aproxima-se mais da questão econômica, na relação entre os donos dos meios de produção e a mão de obra. Chicó e João Grilo trabalham na padaria, sendo explorados e sem resguardo jurídico. João Grilo adoece e pede médico, pede padre e os patrões ignoram. Não lhe oferecem água, nem comida, enquanto o doente vê o cachorro da casa recebendo bife passado na manteiga. Relação em que o pobre é tão marginalizado que é considerado inferior a um animal.

A exploração por razões econômicas e a marginalização aparecem também no caso dos cangaceiros, Severino de Aracaju e seu companheiro, na explicação que Manuel oferece pela sua salvação. Ambos sofreram injustiças e violência por parte do governo, vendo sua família ser assassinada e sendo jogados em um mundo de privações e rancor que os levou a violência da vida no cangaço. Percebendo as causas de suas ações em um sistema cíclico e triste, Ariano Suassuna posiciona-se a favor dos marginalizados, eximindo-lhes da culpa dos crimes por considerá-los decorrência de violência anterior cometida contra a dupla.

A questão da exploração também é levantada no caso das mulheres, sendo o argumento da Compadecida em favor da esposa do padeiro. Em favor de todas as mulheres que “são escravizadas pelo marido e sem grande possibilidade de se libertar” (SUASSUNA, 2002, p. 179). A exploração da mulher sendo considerada, assim como no caso dos cangaceiros, suficiente para explicar seus pecados. Logo no início do livro, é anunciado que quem salva o povo é a misericórdia, porque, se fosse pela justiça, toda a nação seria condenada, uma vez que ninguém está livre de pecados e nem da morte.

Os personagens simbolizam o ser humano. Não são apenas Chicó, João Grilo, o padeiro, o bispo e os outros que estão ali sendo julgados e avaliados por seus comportamentos. Eles representam todo mundo, os leitores, os espectadores da peça e mesmo quem nunca ouviu falar nesses personagens. Por isso, eles são representados de forma completa, dual, como somos todos nós, nem inteiramente bons, nem inteiramente maus. Não existe o maniqueísmo clássico de pessoa completamente vilanesca ou mocinho soterrado de virtudes divinas.

João Grilo e Chicó recebem a simpatia dos leitores por sua humildade e por serem vítimas dos desmandos de todos os outros personagens, apesar disso, não se pode ignorar que o primeiro mente para tirar vantagem dos outros e suas invenções levam até mesmo à morte de Severino, enquanto o segundo é um mentiroso compulsivo, inventor de causos e muito covarde. O cangaceiro e seu cabra são também vítimas do sistema econômico, marginalizados até a situação em que se tornam assassinos. Vingam os pobres, mas isso é feito através de mortes e ataques violentos. O padeiro ama a esposa e vive de acordo com as normas da sociedade, mas maltrata seus empregados. Todos apresentam imperfeições, apesar de não serem vilões por completo e sem justificativa. Inclusive, o palhaço, narrador da obra, usa de ironia ao dirigir-se diretamente ao público para deixar claro que aquele julgamento, um dia, será o deles também, pois ninguém está livre das acusações feitas naquele palco.

A dualidade dos personagens, além da relação bem x mal, aparece através da relação material x espiritual. Padre, Bispo e Sacristão, apesar de representantes da Igreja, distorcem suas funções e suas crenças para ganhar dinheiro, como no caso em que não aceitam benzer a cachorra quando acham que ela é de um dono pobre, mudando de atitude quando recebem a informação de que pertence a um homem rico, aceitando, inclusive, parte do testamento do animal. João Grilo, apesar de desejar enriquecer e de envolver-se em muitas confusões para tentar ganhar dinheiro, no final fica em dúvida se guarda o que conseguiu ou oferta à Nossa Senhora, com medo de quebrar uma promessa religiosa. O padeiro e sua esposa, apesar de cristãos, negociam a benção da cachorra através de ameaças materiais, como a retirada de doações e a devolução da vaca dada à diocese.

As relações econômicas podem também ser avaliadas a partir do coronel Antônio Moraes, homem rico que, por isso, inspira respeito e obediência. O Padre, o Bispo e o Sacristão têm medo de perder as regalias adquiridas ao satisfazer as vontades

dos ricos; já os pobres, como Chicó e João Grilo, temem os castigos decorrentes se não as satisfizerem.

Interesse econômico e intensa extratificação social são as principais marcas dessa sociedade localizada no interior da Paraíba, mas, como a peça trata de assuntos comuns a todas as localidades, essas características podem ser consideradas típicas de todas as sociedades. Existiam nas sociedades gregas clássicas, com divisão entre cidadãos, metecos (estrangeiros) e escravos; nas sociedades feudais, nas relações entre vassalos e suseranos, e na divisão entre os três estamentos, nobres, clero e servos; na sociedade capitalista, entre os donos dos meios de produção e a mão de obra, etc...

São temas então capazes de gerar identificação nas diversas sociedades, livres de clausura temporal e de localização. Apesar disso, muitos elementos utilizados na peça são marcas populares do Nordeste, como os demônios vestidos de vaqueiros e as cantigas entoadas: “Tombei, tombei, mandei tombar!/Perna fina no meio do mar/ Oi, eu vou ali e volto já/Oi, cabeça de bode não tem que chupar”. (SUASSUNA, 2002, p.24 e 25).

Além desses elementos, pode-se discutir em sala de aula a presença do circo como marca de representação do interior brasileiro na montagem da peça. Logo no início do livro há a sugestão do palco como picadeiro e a instrução para que os atores entrem com as mãos como artistas circenses, fazendo também malabares, tocando cornetas, dando a volta, agradecendo ao público. É algo “anterior” ao enredo, para quem fará a análise superficial dos eventos e falas, mas já tem significado na peça. A montagem e sua simbologia já fazem parte do discurso, dando referência popular à obra. Além disso, a “Grande voz” que anuncia o espetáculo (termo utilizado no livro) é um palhaço, que confessa que o autor escolheu ser representado por essa figura em uma peça que combate o mundanismo.

Uma terceira obra que pode também ser analisada a partir das relações de exploração existentes na sociedade é *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Essa obra apresenta a história de Fabiano e sua família, grupo de retirantes que viaja pelo sertão, sem moradia fixa, tentando sobreviver à seca e garantir algo de seu. Em uma das estadas, quando a seca alivia um pouco, ele relaciona-se com um dos muitos patrões que encontra na vida e é por ele explorado, sendo tratado como um dos animais marcados da fazenda.

Acostumado a esse tratamento, Fabiano questiona se é homem ou se é bicho. “Fabiano, você é um homem (...) Você é um bicho, Fabiano” (RAMOS, 2007, p.18 e 19) e sente orgulho ao constatar ser o segundo, um bicho capaz de vencer dificuldades. Ele se dá melhor com os animais do que com as pessoas e mesmo a linguagem que usa não é acostumada ao diálogo humano, sendo, por isso, gutural e monossilábica, dificultando sua argumentação ao tentar explicar-se a outros homens, como, por exemplo, ao patrão.

Autodefinido como bruto, Fabiano justifica com a falta de estudo e simplicidade nos costumes de vida sua dificuldade para organizar as ideias e expressar-se, sendo, por esse motivo, enganado e roubado por todos a sua volta. Opõe-se às pessoas cultas, como seu Tomás da Bolandeira, homem leitor, pesquisador, que votava, tinha bom vocabulário e tinha cama. Fabiano, ao contrário, “tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia” (RAMOS, 2007, p.28). Tinha, por isso, uma cama de varas com um nó bem no meio.

Seu Tomás, entretanto, acabou os olhos de tanto ler e, apesar de muito inteligente, era fraco do estômago e das pernas, não aguentando quando a seca chegou. Fabiano se dá bem com a ignorância, pois ela embrutece e prepara o homem para as dificuldades. Se começasse a aprender, temia logo querer mais e jamais se satisfazer. Na seca, isso de nada vale e deixa a pessoa despreparada. Por isso, a educação dos meninos pensada por Fabiano é referente ao trabalho e não às letras. Acredita que, quando as secas tiverem fim, os filhos poderão falar, perguntar e encher-se de caprichos. Mas, por enquanto, devem agir e comportar-se como gente da laia deles (RAMOS, 2007, p.25).

Apesar disso, não visualiza um mundo sem secas e o futuro que vê para os filhos é que “Quando crescessem, guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo” (RAMOS, 2007, p.37). A exploração continuará e não há perspectiva de solução, em uma ideia de determinismo que prende explorados nessa situação eternamente, como herança de seus pais. Marginalizadas, essas pessoas não têm voz e isso foi representado pelo discurso em terceira pessoa onisciente utilizado na obra. Quem não tem voz na sociedade tem sua história contada por outro.

Além da exploração do patrão, que o vê como “uma coisa da fazenda” (RAMOS, 2007, p.23), Fabiano, como representante das levadas de retirantes e sertanejos pobres, é também explorado e maltratado pelas instituições oficiais do governo, personificadas na obra pelo soldado amarelo. O personagem, entretanto, de olhos

vendados, não compreende esse tratamento, vendo o governo como algo tão ideal quanto intocável, força longe do erro dos homens, inquestionável. Errados, para ele, são os homens isolados, como o soldado amarelo, pois “Governo, coisa distante e perfeita, não podia errar” (RAMOS, 2007, p.33). É a esperança de que algo, apesar de invisível e incomunicável, o ampara em última instância. Por isso, “apanhar do Governo não é desfeita” (RAMOS, 2007, p.33).

Governo que, na verdade, conhece sua existência e prefere ignorá-la, permitindo sua situação de miséria. É o próprio governo que o coloca na posição de explorado pelo patrão e pelo soldado, é por essa força que continua a existir desigualdade econômica e social, que há desamparo aos que sofrem com a seca. É uma força tão distante, como ele mesmo diz, que só ampara quem está próximo a ele.

Os vestibulares, assim como os livros e colégios, trabalham essa questão da exploração a partir de exercícios como o seguinte (retirado do vestibular de 2011 da Unesp):

Questão 15

Lendo atentamente o fragmento de *Vidas secas*, percebe-se que o foco principal é o das transações entre Fabiano e o proprietário da fazenda. Aponte a alternativa que não corresponde ao que é efetivamente exposto pelo texto.

- (A) O proprietário era, na verdade, um benfeitor para Fabiano.
- (B) Fabiano declarava-se “um bruto” ao proprietário.
- (C) O proprietário levava sempre vantagem na partilha do gado.
- (D) Fabiano sabia que era enganado nas contas, mas não conseguia provar.
- (E) Fabiano aceitava a situação e se resignava, por medo de ficar sem trabalho.

(Disponível em: <<http://vestibular.unesp.br/2011/pdf/provacg.pdf>. Acesso em 14>out. 2012)

As opções apresentam fatos do livro, não aproveitando a discussão maior que ela proporciona, como a desigualdade econômica que existe no Brasil e que leva a essa diferença de condições entre as camadas da sociedade. Diferenças que são, além de econômicas, também regionais.

Existe também a questão da aceitação dessa exploração como algo natural, algo esperado para o futuro, e a presença de personagens que personificam o governo e que, com seu cargo, aumentam as diferenças. Além disso, poderia ser aproveitada a discussão sobre a separação entre os grupos, para introduzir uma reflexão sobre a relação entre homens “brutos” e homens “aprendidos”, como Seu Tomás da Bolandeira e sinhá Terta. O próprio Fabiano faz essa divisão e, comparando-se a outros personagens que habitam a cidade, considera-se inferior.

Todas as categorias são bem definidas e separam os indivíduos, resultando em estilos de vida. A divisão pode ser melhor compreendida através do seguinte exemplo: Fabiano é ruivo de olhos azuis, mas não se considera branco. Brancos são os outros, ricos, donos de terra (RAMOS, 2007, p.18). Mais do que cor da pele, “branco” indica posição social e econômica. Ele, então, não é branco, é vermelho de tanto ficar embaixo do sol. É cabra.

Nessa situação, os retirantes, marginalizados, vivem em um verdadeiro inferno. O menino mais velho aprendeu essa palavra e, após muito perguntar e tentar entender, recebeu a definição de que “O inferno devia estar cheio de jararacas e suçuaranas, e as pessoas que moravam lá recebiam cocorotes, puxões de orelhas e pancadas com bainha de faca” (RAMOS, 2007, p.61). É exatamente onde ele vive. Pela sua visão de criança, usou elementos que considera ruins para montar em seu imaginário o conceito de inferno, terminando por chegar à sua própria realidade. Não são necessários espetos e fogo para que haja inferno, a situação em que vivem já é um.

É interessante perceber a situação da seca e a realidade dos retirantes através da visão de uma criança. Enquanto o filho mais novo admira Fabiano e dedica-se a imitá-lo e a querer seguir seus passos cuidando dos bois e da fazenda, o capítulo destinado à percepção do filho mais velho acerca de seu mundo revela um desconhecimento de outros mundos. Os membros de sua família aparecem como representação dos seres humanos em seu universo limitado (apesar de conhecer outras pessoas, como sinhá Terta, que foi quem lhe falou sobre o inferno). A imagem que tem dos homens é a de retirantes, cansados e famintos.

Curioso que ele e o irmão tenham capítulos e que o leitor possa entrar em suas cabeças, em suas interpretações da realidade, pois as duas crianças não têm nem ao menos nome. Fabiano, sinhá Vitória, sinhá Terta, seu Tomás da Bolandeira, todos possuem nomes e, por isso, apesar de não terem voz, não é de se estranhar que sejam representados. O soldado amarelo não é nominado talvez por representar um grupo maior, o governo, “o sistema”.

Mesmo Baleia recebe um nome. É humanizada através dele e representada com um capítulo. Então por que as crianças são chamadas de filho mais velho e filho mais novo? Será que o livro traz a ideia de criança como ser humano ainda não completo, não possuidor de história, apêndice dos adultos responsáveis? Por isso é chamada atenção para o fato de cada um deles ter um capítulo e ter seu universo desvelado. Seus pensamentos, seus temores, desejos. Eles têm história.

Se Fabiano e sinhá Vitória não tivessem nomes, poderia ser feita a mesma interpretação desenvolvida para a questão do discurso em terceira pessoa onisciente. Personagens marginalizados, que não têm voz na sociedade, também não a têm no romance, devendo ter sua história contada por terceiros.

A despeito disso, eles possuem nome, possuem algo que lhes dê identidade, não só os homens, como também a cachorra. Por que então apenas as crianças não recebem essa individualização? A diferença entre os universos do adulto e da criança poderia ser também uma questão a ser discutida. Ao menos perceber esse fator na obra e questioná-la já permite ao aluno ampliar sua zona de entendimento e de reflexão.

O mesmo vale para a análise, que pode partir da anterior, da humanização de Baleia. O animal além de receber um nome, elemento a que não têm direito as duas crianças, é considerada parte da família e suas ações são descritas quase como as de um ser humano. Todos querem algo para serem felizes. Sinhá Vitória quer uma cama, o menino mais novo deseja um periquito, o mais velho quer descobrir o que é o inferno e Baleia sonha em receber ossos.

Esse seu desejo é descrito, seus sonhos são revelados ao leitor. Além disso, pode-se ler a sua percepção da cidade na festa de Natal, dos cheiros, do tumulto, e sua preferência pela fazenda. Mais do que qualquer outra cena, a morte de Baleia permite entrar em seu imaginário, pois é descrita a partir de sua visão. Apesar de a miséria retratada ao longo de toda a obra, a cena mais triste e emocionante talvez seja o assassinato da cachorrinha. O animal é humanizado em comparação à família e, colocados lado a lado, ou ela aproxima-se dos humanos ou eles assemelham-se a animais, hipótese aceita pelo próprio Fabiano.

Ao final da obra, apresenta-se uma adivinhação ou um sonho de sinhá Vitória que aponta a possibilidade de mudança na situação dos personagens. Enquanto partem mais uma vez fugindo da seca, os personagens animam-se com a visão de uma terra desconhecida, cidade grande e civilizada, onde os meninos frequentariam a escola e a família reestruturaria sua vida.

Esse é o rumo que a obra imagina para os retirantes, não só a família de Fabiano, mas todos os que fogem do sertão. É um anúncio da grande migração que ocorreu do Nordeste para outras regiões do Brasil. Sertanejos “brutos” como Fabiano, com baixo nível de escolarização e problemas para expressar-se e garantir seus direitos, nos grandes centros urbanos brasileiros. Livres da seca, mas expostos a outras situações de exploração. Mais uma vez ignorados pelo governo, “coisa distante e perfeita”.

Apesar dessas tantas considerações que podem ser feitas a partir de *Vidas Secas*, as bancas organizadoras dos vestibulares tendem a utilizar as obras literárias para questões como as seguintes (também retiradas do vestibular de 2011 da Unesp):

Questão 12

No fragmento apresentado, de *Vidas secas*, as formas verbais mais frequentes se enquadram em dois tempos do modo indicativo. Marque a alternativa que indica, pela ordem, o tempo verbal predominante no segundo parágrafo e o que predomina no quinto parágrafo.

- (A) pretérito perfeito – pretérito imperfeito.
- (B) presente – pretérito imperfeito.
- (C) presente – pretérito perfeito.
- (D) futuro do pretérito – presente.
- (E) pretérito imperfeito – pretérito perfeito.

Questão 13

Pouco a pouco o ferro do proprietário queimava os bichos de Fabiano.

A forma verbal *queimava*, no período acima, apresenta o sentido de:

- (A) ignorava.
- (B) assava.
- (C) destruía.
- (D) marcava.
- (E) prejudicava.

(Disponível em: <<http://vestibular.unesp.br/2011/pdf/provacg.pdf>. Acesso em 14>out. 2012)

Substituí-las por discussões, como as propostas neste capítulo, acerca das relações entre as diversas esferas da sociedade, seja na questão econômica, de gênero, de trabalho, racial, religiosa, regional, entre outras possibilidades, permite ao aluno compreender a sua própria sociedade, o seu tempo e sua realidade. Torna-o consciente do ambiente em que está inserido e dos outros tantos que o cercam, das relações que ocorrem em cada um deles.

Essa compreensão dos diversos pontos de vista é necessária para torná-lo questionador de uma realidade imposta, desejoso de combater estruturas estáticas e propor soluções. Como cidadão, é necessário que haja esse pensamento, pois ninguém pode estar inserido em uma sociedade que não conhece ou que descortina apenas partes. Conhecê-la é o primeiro passo para identificar os problemas e seus motivos, podendo, a partir disso, modificá-la.

O ensino de literatura pode ser utilizado para facilitar esse esclarecimento, esse abrir de olhos. Ampliando o leque de leituras dos alunos e fornecendo estrutura para que elas ocorram de forma madura e profunda, o ensino permite que a Literatura seja verdadeiramente utilizada como ferramenta para a percepção e compreensão dos homens e do mundo.

O objetivo não é que o estudante simplesmente perceba o mundo através dos olhos dos outros, mas que, em contato com diversas visões, possa ele próprio fazer sua análise.

Para isso, é necessário que ele receba preparo em sala de aula para primeiramente perceber a obra no contexto em que foi escrita e contextualizar os elementos da história à realidade dela. Normalmente as aulas param por aí, apesar de esse ser apenas o primeiro passo da reflexão necessária. A partir dessa percepção, o estudante deve ser capaz de descontextualizar a obra, desvinculando-a de uma realidade única e relacionando-a a sua própria e a outras. A partir disso, ele será capaz de ultrapassar os limites da história, de uma época e de uma localização, e perceber discussões e relações interpessoais que o auxiliam a compreender o mundo como um todo.

Pensada dessa forma e através de aulas expositivas, leituras orais e debates, a disciplina literatura torna o aluno competente para compreender o conceito de Literatura e de discurso literário, além de permitir o desenvolvimento das habilidades de ler e identificar o texto como mundo e o mundo como texto e identificar a transcendência do discurso literário.

Isso geralmente só é feito com o auxílio do professor, ao menos no início, quando a ampliação do universo de literatura está ocorrendo para o aluno e ele está transitando da passividade à atitude reflexiva. Percebe-se, então, a relevância dessa troca de percepções, de visões, proporcionada pelo acompanhamento do docente, sendo de extrema importância que ele reflita sobre seu papel na formação crítica dos estudantes e modifique sua postura, às vezes mecânica e nem ao menos percebida, de preparador para vestibular, com perda significativa no entendimento do termo “educador”.

CONCLUSÃO

Pode-se analisar, após essa reflexão, que a Literatura tem a capacidade de proporcionar uma ampliação de mundo e um posicionamento crítico do cidadão, a partir do conhecimento de diferentes realidades, no decorrer do tempo, no passar dos espaços geográficos, nas diferentes culturas e no entendimento dos diversos sentimentos contraditórios do ser humano. Tantas situações são fornecidas para análise pela Literatura, tantos pontos de vista, tantos elementos que podem suscitar compreensão e reflexões acerca do mundo.

A despeito dessa capacidade de formação abrangente, o sistema de ensino escolar está podando a Literatura e encaixando-a em um modelo de disciplina uniformizador e limitador, que, ao invés de descortinar realidades, joga panos sobre os olhos dos alunos.

A aceitação sem questionamentos do esquema de educação atual faz com que todos os jovens sejam incluídos em um mesmo plano, uma mesma rota, em que a etapa final idealizada é a universidade. A crença cega de que esse é o único caminho foi imposta e todos marcham para ele. O sistema educacional, entretanto, não tem condições de abrigar tanta gente e, apesar de ser o responsável por encaminhá-los aos portões das universidades, como se essas fossem coletes salva-vidas, fecha os mesmos portões e impõe um processo de seleção cruel, onde não há “salvação” para todos.

As provas de vestibular, na maioria dos casos, cobram requisitos inúteis dos alunos, como memorização de itens desvinculados da realidade e habilidade de ler e interpretar exatamente o que está escrito, sem ultrapassar à reflexão em um plano mais amplo e que venha a ter aplicabilidade. Essa forma de selecionar quem vai entrar no Ensino Superior demonstra que, nessa fase, a criticidade provavelmente será nula, como foi na prova e como foi no Ensino Médio e no Ensino Fundamental.

A literatura como disciplina escolar é utilizada para preparar o aluno para esse modelo, não para a vivência no mundo, em contato com diferentes pessoas e realidades, mas para, ao terminar o colégio, passar no vestibular, cursar uma faculdade e tornar-se útil à sociedade. Forma profissionais, mas não cidadãos, como se uma coisa pudesse ser desvinculada da outra.

A literatura está sendo utilizada como saber de sala de aula, como algo preso às paredes daquele espaço, conhecimento para transmissão em 4 linhas na resposta de uma prova, em 30 linhas de uma redação ou no preenchimento de pequenos círculos no

cartão de respostas das provas de vestibular. Para além daquelas salas, é uma área considerada acessória, que pode ser utilizada para facilitar as outras.

É necessário, no entanto, refletir sobre essa visão de Literatura e sobre as possibilidades que ela traz, no ambiente escolar, à formação dos indivíduos, o que vai bem além da seleção para as universidades. Muito mais do que ler histórias por prazer ou para se tornar um escritor ou falante melhor, com domínio de vocabulário mais complexo e informações sobre escritores e períodos, a literatura como disciplina deve ter como objetivo preparar o aluno para a compreensão de mundo. Com ela, ele será um indivíduo crítico e capaz de fazer relações e atribuições necessárias para estar também preparado para o modelo de avaliação exigido pelas universidades, caso deseje. Apesar de que, modificando-se os sujeitos, o natural é que essas provas mudem também, uma vez que são reflexos das aptidões exigidas dos indivíduos para existência no mundo atual, que definitivamente não é um sistema condizente com indivíduos críticos e autônomos.

Referências

A REFORMA Francisco Campos. Revista HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil, Brasília: Unb. Disponível em:

<http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=88:a-reforma-francisco-de-campos&catid=1015:1931&Itemid=2> Acesso em: 08 out. 2012.

BARTHES, Roland. *Reflexões a respeito de um manual*. O Rumor da Língua. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BORDINI, Maria da Glória. *Guia de leituras para alunos de 1º e 2º graus*. Centro de Pesquisas Literárias. Porto Alegre: PUCRS/Cortez, 1989.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases, 1971. Disponível em:

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm> Acesso em: 10 out, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases, 1982. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>> Acesso em: 10 out, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases, 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 10 out, 2012.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 12 out. 2012.

BRASIL. Parâmetros Curriculares + : Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em 26 out. 2012.

CEREJA William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português, linguagens 1: Literatura, produção de texto, gramática*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

____ ; ____ . *Português, linguagens 2: Literatura, produção de texto, gramática*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

____ ; ____ . *Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

____ ; ____ . *Literatura brasileira: ensino médio*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2000.
COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COUTINHO, Afrânio. *O ensino da literatura*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1975.

GOMES, Renato Cordeiro. *A literatura no ensino de 1º e 2º graus. Cadernos da PUC/RJ*. Rio de Janeiro, Série Letras e Artes, 1976.

HAUSER, Arnold. *Maneirismo*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1965.

IBGE. *Estatísticas do século XX: Educação - Evasão*. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/seculox/arquivos_xls/palavra_chave/educacao/evasao.shtm>
Acesso em: 08 out. 2012.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. *Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985)*. *Histórica*, São Paulo, n.36, jun. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Oralidade e escrita. Signótica*. Goiânia, v.9, 1997.

MEZARI, Meiry Peruchi. *Reflexões a respeito de ensino da literatura e da leitura e produção escrita em/para vestibulares*. *Mafuá*, Florianópolis, ano 8, n.13, março 2010.

NERI, Marcelo Cortês. *Motivos da evasão escolar*. In: NERI, Marcelo Cortês (Coord.). *O tempo de permanência na escola e as motivações dos Sem-Escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. *Revendo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

Programa de Avaliação Seriada (PAS) – Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://www.cespe.unb.br/pas/oquepas/principios/principiospas.htm>> Acesso em 15 nov, 2012.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ZANOLLA, Taciana. *Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro*. *Contrapontos* – v.9, n.1, pp65-80. Itajaí: jan/abr, 2009.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 103. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SHAKESPEARE, William. *Otelo, o mouro de Veneza*. In: *Obra Completa*, vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S/A, 1988.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

TORRALVO, Izeti Fragata; MINCHILLO, Carlos Alberto Cortez. *Linguagem em movimento*. São Paulo: FTD, 2010.

TURCHI, Maria Zaira. *As faces do amor em Otelo*. *Signótica*. Goiás: UFG, v.22, n.1, p.211-229, jan./jun 2010.

VICTOR, Adriana; LINS, Juliana. *Ariano Suassuna: um perfil biográfico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

VIEIRA Alice. *Ensino de Literatura e Vestibular*. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, jul/dez, 1992.

Anexo A - Leis Orgânicas do Ensino

- a) Decreto que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942).
- b) Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942).
- c) Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 – Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943 .
- d) Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946).
- e) Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946).
- f) Decretos que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10/01/1946).
- g) Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946).

Anexo B - Índices de evasão escolar, IBGE

CAPÍTULO 13 — POPULAÇÃO ESCOLARIZÁVEL — EVASÃO ESCOLAR

4 — Evasão no sistema escolar, segundo as Unidades da Federação — 1960 - 71

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	EVAÇÃO NO SISTEMA ESCOLAR										
	Ensino primário		Ensino médio			Aprovação vestibular (1971)	De 1 000 alunos matriculados na 1.º série primária em 1960				
	1.º série (1960)	4.º série (1963)	1.ºsérie ginasial (1964)	4.º ginasial (1967)	3.º série colegial (1970)		Conseguiram alcançar a				Ingressaram no ensino superior
							4.º série primária	1.º série ginasial	4.º série ginasial	3.º série colegial	
Rondônia.....	5 635	650	530	184	72	—	115	94	33	13	—
Acre	7 239	1 219	865	335	147	236	168	119	46	20	33
Amazonas	42 282	4 762	3 157	2 352	1 520	788	113	75	56	36	19
Roraima.....	1 757	350	179	97	32	—	199	102	55	18	—
Pará	103 675	11 272	9 436	6 228	3 933	1 573	109	91	60	38	25
Amapá	7 684	1 055	503	311	219	—	137	65	40	29	—
Maranhão.....	74 712	9 676	5 281	3 479	2 459	1 621	130	71	47	33	22
Piauí.....	57 925	5 667	5 364	3 545	2 245	350	98	93	61	39	6
Ceará	198 562	16 809	15 890	10 632	7 630	2 042	85	80	54	38	10
Rio Grande do Norte.....	86 258	10 787	5 430	3 349	2 438	1 403	125	63	39	28	16
Paraíba.....	106 079	11 622	7 658	5 544	3 351	2 235	110	72	52	32	21

Pernambuco	239 504	31 125	23 601	14 308	12 107	8 309	130	99	60	51	35
Alagoas	68 210	6 185	5 278	3 170	2 467	1 019	91	77	46	36	15
Sergipe	52 921	3 896	3 827	2 295	1 812	469	74	72	43	34	9
Bahia	258 458	37 234	25 347	16 516	12 762	5 658	144	98	64	49	22
Minas Gerais.....	595 558	123337	72 235	41 355	30 186	19 745	207	121	69	51	33
Espírito Santo.....	95 163	18 742	9 824	5 927	4 117	2 078	197	103	62	43	22
Rio de Janeiro.....	212 393	52 656	32 547	18 608	13 898	7 463	248	153	88	65	35
Guanabara	160 142	83 668	56 625	35 187	24 169	16 673	522	354	220	151	104
São Paulo	647 150	252631	166675	90 946	72 217	81 186	390	258	141	112	125
Paraná	214 600	47 497	35 324	19 179	14 586	10 253	221	165	89	68	48
Santa Catarina.....	168 772	38 006	14 551	9 739	5 887	3 252	225	86	58	35	19
Rio Grande do Sul.....	352 873	117751	47 437	32 567	20 409	16 604	334	134	92	58	47
Mato Grosso	67 107	9 651	6 448	3 069	2 445	1 773	144	96	46	36	26
Goiás	108 285	16 649	12 624	6 575	4 442	3 194	154	117	61	41	30
Distrito Federal.....	7 566	3 191	2 860	2 690	3 162	2 661	422	378	356	418	352
BRASIL.....	3 940	916	569	338	248	190 585	232	145	86	63	48
	510	088	496	187	712						

FONTE — Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1978. Rio de Janeiro: IBGE, v. 39, 1978.

Tabela 2.99 - Taxas de evasão escolar total, nível e série de ensino - 1989-1998

Ano	Taxa de evasão escolar										
	Ensino fundamental (1º grau)								Ensino médio (2º grau)		
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	1ª série	2ª série	3ª série
1989.....	0,02	0,05	0,07	0,12	0,11	0,10	0,08	0,03	0,11	0,08	0,03
1990.....	0,01	0,05	0,07	0,12	0,11	0,10	0,08	0,03	0,12	0,08	0,03
1991.....	0,01	0,05	0,07	0,11	0,10	0,10	0,08	0,03	0,08	0,05	0,03
1992.....	0,01	0,05	0,07	0,11	0,10	0,09	0,08	0,03	0,08	0,04	0,03
1993.....	0,01	0,04	0,06	0,11	0,09	0,08	0,07	0,02	0,08	0,06	0,02
1994.....	0,01	0,03	0,05	0,08	0,08	0,07	0,05	0,02	0,10	0,06	0,02
1995.....	0,01	0,03	0,05	0,09	0,09	0,09	0,07	0,03	0,11	0,08	0,03
1996.....	0,01	0,03	0,03	0,08	0,08	0,08	0,07	0,02	0,08	0,04	0,01
1997.....	0,01	0,02	0,03	0,06	0,07	0,07	0,05	0,01	0,09	0,07	0,02
1998.....	0,01	0,03	0,05	0,07	0,08	0,08	0,06	0,02	0,07	0,06	0,02

Fontes: Sinopse estatística do ensino regular de 1º grau 1984-1989. Brasília, DF: INEP, 1986-1992; Sinopse estatística do ensino regular de 2º grau 1984-1989. Brasília, DF: INEP, 1986-1992; Sinopse estatística: educação fundamental 1991-1994. Brasília, DF: INEP, 1994-1996; Sinopse estatística: educação média 1991-1994. Brasília, DF: INEP, 1994-1996; Sinopse estatística

1996: Brasil, regiões, unidades da federação. Brasília, DF: INEP, 1997; Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1997-1998. Brasília, DF: INEP, 1998-1999.

Notas: 1. As estimativas foram preparadas por Ruben Klein, do Laboratório Nacional de Computação Científica - LNCC.

2. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20.12.1996 que passa a tratar o 1º grau como ensino fundamental e o 2º grau como ensino médio.

Anexo D - Questões de vestibular apresentadas pelos livros didáticos

Torralvo e Minchillo (2010):

(FGV-SP) Publicados quase simultaneamente, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *O mulato*, ambos os romances praticamente inauguram dois movimentos literários no Brasil. Num deles predomina a profundidade da análise psicológica e, no outro, a preocupação com as leis da hereditariedade e a influência do ambiente sobre o homem. Esses movimentos foram:

- a) O Modernismo e o Pós-Modernismo.
- b) O Futurismo e o Surrealismo.
- c) O Barroco e o Trovadorismo.
- d) O Romantismo e o Ultrarromantismo.
- e) O Realismo e o Naturalismo.

(UCSal-BA) “O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa! Esse contraste faria suspeitar que a natureza é às vezes um imenso escárnio. Por que bonita, se coxa? Por que coxa, se bonita? Tal era a pergunta que eu vinha fazendo a mim mesmo ao voltar para casa, de noite, sem atinar com a solução do enigma”.

Assinale a alternativa cujas propostas, preenchendo as lacunas da frase seguinte, completariam uma análise adequada do texto apresentado inicialmente.

No excerto transcrito, o narrador, que é o protagonista da história, questiona-se por que se sente dividido: ele percebe o mundo de um modo..., mas aspiraria a que ele fosse organizado de acordo com princípios... .

- a) Romântico / modernos
- b) Realista / modernos
- c) Realista / românticos
- d) Moderno / realistas
- e) Romântico / realistas

(UFF-RJ) Os fragmentos abaixo situam os fundamentos teóricos e filosóficos de distintas correntes literárias e sua expressão no Brasil, enfatizando determinadas visões de mundo. Identifique as correntes literárias.

Texto A: O impacto das novas ideias, surgidas na transformação social dos fins do século XIX, foi profundo na mentalidade brasileira e teve um papel cujo alcance não foi ainda suficientemente analisado. Ao influxo do positivismo, do evolucionismo, do darwinismo, e de tantos outros caminhos abertos ao pensamento, certos ou errados, fecundos ou infecundos, a rotina do trabalho mental, entre nós, sofre uma brecha, abre-se inteiramente, desarticula-se. (Nelson Werneck Sodré)

Texto B: Ao final do século XIX, ao mesmo tempo em que [essa escola literária] ia conhecendo um certo desencanto em relação aos resultados sociais e humanos da pesquisa científica, desencanto que sucedeu ao prestígio do evolucionismo, do determinismo e do positivismo, assistiu a uma restauração dos valores espirituais e emocionais. Na onda deste movimento surge reação espiritualista ao materialismo então dominante. (José Luís Jobim e Roberto Acízede)

(FGV-SP) Assinale a alternativa incorreta a respeito do Simbolismo.

- a) Utiliza o valor sugestivo da música e da cor.
- b) Dá ênfase à imaginação e à fantasia.
- c) Procura a representação da realidade do subconsciente.
- d) É uma atitude objetiva, em oposição ao subjetivismo dos parnasianos.

(PUC-RS) O Simbolismo, estética que surgiu também no final do século XIX, reage contra *** da época. Tal motivação justifica o subjetivismo profundo, que alcança ***, expresso de diferentes formas, assim como pela ***, conforme se pode observar em versos tais como: “vozes veladas, veludosas vozes”; “ó formas alvas, brancas, Formas claras”.

- a) O racionalismo / o pragmatismo / musicalidade
- b) O impressionismo / a percepção / aliteração
- c) O romantismo / a percepção / aliteração
- d) O cientificismo / o irracionalismo / musicalidade
- e) A espiritualização / o racionalismo / clareza

(FGV-SP) Assinale a alternativa correta a respeito do Parnasianismo.

- a) A inspiração é mais importante que a técnica.
- b) Culto da forma: rigor quanto às regras de versificação, ao ritmo, às rimas ricas ou raras.
- c) O nome do movimento vem de um poema de Raimundo Correia.

- d) Sua poesia é marcada pelo sentimentalismo.
- e) No Brasil, o Parnasianismo conviveu com o Barroco.

(PUC-RS) Texto para a questão

Jéssica

Breve, a púrpura em flor dessa pudica
Boca, a beijá-la algum Romeu se atreve,
E o pudor, desse rosto sobre a neve
E a dupla rosa, rosas multiplica...

Ontem – criança ainda era Jéssica,
Hoje – é moça; o não tarda que lhe enleve
A alma um feitiço novo e estranho; e, breve,
Seu ninho virginal deserto fica...

Ao princípio – criança, enche-lhe a vida
Toda um sentir diverso; depois – ama;
Ama, eis tudo: adejou, vai-se em seguida...

-Ave, que voa de uma flórea rama
Para outra rama flórea, seduzida
Pelo cantar do pássaro que a chama.

Instrução: Para responder à questão 2, assinale com V (verdadeiro) ou com F (falso) as afirmativas sobre o poema.

- () Jéssica em breve perderá sua pureza.
- () Ela se tornou mulher muito rapidamente.
- () A moça está enlevada pela ideia de amar.
- () A moça já conquistou o coração de “um Romeu”.
- () O amor a fará viver novas experiências – ideia sugerida pela imagem da ave.

A sequência correta, resultante do preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é:

- a) V – F – V – F – F
- b) V – V – F – F – V
- c) F – V – F – V – F
- d) V – F – V – V – V
- e) F – F – V – F – V

(Fuvest-SP)

- I. Autor que levava no palco a sociedade portuguesa da primeira metade do século XVI, vivenciando, na expressão de Antônio José Saraiva, o reflexo da crise.
- II. Atuou na linha do teatro de costumes, associou o burlesco e o cômico em dramas e comédias ao retratar flagrantes da vida brasileira.

Os enunciados referem-se, respectivamente, aos teatrólogos:

- a) Camilo Castelo Branco e José de Alencar.
- b) Machado de Assis e Miguel Torga.
- c) Gil Vicente e Nélson Rodrigues.
- d) Gil Vicente e Martins Pena.
- e) Camilo Castelo Branco e Nélson Rodrigues.

(UCPR) Coube a *** atingir o ponto mais alto do teatro romântico brasileiro. Numa linguagem simples e correta, retratou os variados tipos da sociedade do século XIX.

- a) Martins Pena.
- b) Procópio Ferreira.
- c) Joaquim Manuel de Macedo.
- d) Machado de Assis.
- e) Cornélio Pena.

(UFPA) Marque a única alternativa certa a respeito de Martins Pena.

- a) Escreveu peças de teatro rigorosamente de acordo com as leis do teatro clássico.
- b) Deixou-nos excelentes poemas líricos.
- c) Escreveu peças teatrais em que se constata influência do Romantismo.
- d) Teve seus dramas históricos representados, na época, com grande sucesso.
- e) Evitou em suas peças de teatro o uso de linguagem simples e direta.

(FMSC-SP) Coube à Companhia Dramática Nacional, de João Caetano, encenar, em 1838, aquela que foi, no dizer de seu autor, a “primeira tragédia escrita por um brasileiro e a única de assunto nacional”.

- a) A Capital Federal, de Artur Azevedo.
- b) Gonzaga ou a Revolução de Minas, de Castro Alves.
- c) O demônio familiar, de José de Alencar.
- d) A família e a festa na roça, de Martins Pena.
- e) Antônio José ou O poeta e a Inquisição, de Gonçalves de Magalhães.

Cereja e Magalhães (2000):

(UCSal-BA) Afastou-se inquieto. Vendo-o acanhado e ordeiro, o soldado ganhou coragem, avançou, pisou firme, perguntou o caminho. E Fabiano tirou o chapéu de couro.

- Governo é governo.

Tirou o chapéu de couro, curvou-se e ensinou o caminho ao soldado amarelo.

Focalizando o encontro dos personagens Fabiano e o soldado Amarelo, o texto é parte da obra:

- a) *Terras do sem fim* de Jorge Amado.
- b) *Banguê* de José Lins do rego.
- c) *Vidas secas* de Graciliano Ramos.
- d) *O tempo e o vento* de Érico Veríssimo.
- e) *O Quinze* de Raquel de Queiroz.

(FUVEST-SP) Texto para as questões 13 e 14:

Sinhá Vitória falou assim, mas Fabiano resmungou, franziu a testa, achando a frase extravagante. Aves matarem bois e cabras, que lembrança! Olhou a mulher, desconfiado, julgou que ela estivesse tresvariando.

(Graciliano Ramos, *Vidas secas*)

13- Uma das características do estilo de *Vidas Secas* é o uso do discurso indireto livre, que ocorre no trecho:

- a) “Sinhá Vitória falou assim”.
- b) “Fabiano resmungou”.
- c) “franziu a testa”.
- d) “que lembrança”.
- e) “olhou a mulher”.

14- O prefixo assinalado em “tresvariando” traduz ideia de:

- a) Substituição.
- b) Contiguidade.
- c) Privação.
- d) Inferioridade.
- e) Intensidade.

Anexo E – Questão do PAS/2004

As cenas das peças **A Exceção e a Regra**, **Otelo** e **Beijo no Asfalto**, respectivamente de Berthold Brecht, William Shakespeare e Nelson Rodrigues, transcritas a seguir como textos I, II e III, evidenciam uma relação hierárquica de subalternidade entre as personagens Mercador (patrão) e Cule (serviçal), Otelo (nobre) e Iago (alferes), Cunha (delegado) e Amado (repórter). Porém aqueles que detêm nível hierárquico superior nem sempre estão no controle da situação. Escolha uma das cenas apresentadas (textos I, II ou III) e redija um texto comentando como cada personagem exerce o poder nessa cena e apresentando a evolução dessa relação de poder entre as mesmas personagens ao longo da peça.

Texto I**A água partilhada**

Comerciante — Por que fica aí parado?

Cule — Patrão, a estrada termina aqui.

Comerciante — E agora?

Cule — Se for para bater em mim, patrão, não bata no meu braço machucado. Daqui em diante eu não sei mais o caminho.

Comerciante — E aquele homem do posto de Han não explicou a você?

Cule — Explicou, patrão.

Comerciante — Quando eu lhe perguntei se tinha compreendido, você não disse que tinha?

Cule — Disse, patrão.

Comerciante — E então não tinha compreendido tudo?

Cule — Não, patrão.

Comerciante — E por que disse que tinha?

Cule — Eu tinha medo que o senhor me despedisse. Só sei que a gente vai seguindo os poços d'água.

Comerciante — Então siga os poços d'água!

Cule — Mas eu não sei onde eles estão.

Comerciante — Siga em frente! E não tente me fazer de idiota. Sei muito bem que já passou por aqui antes.

(Continuam a marcha)

Cule — Mas não seria melhor esperarmos pelos que vêm atrás de nós?

Comerciante — Não.

(Continuam a marcha)

Berthold Brecht. **A exceção e a regra**. In: **Teatro completo**, 2.^a ed. v. 4. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 147-48 (com adaptações).

Texto II

Otelo — Chega; e que ele venha quando quiser,

Eu não lhe nego nada.

Desdêmona — Nem deu nada;

É como eu lhe lembrar que use as luvas,

Ou coma bem, ou fique agasalhado,

Ou implore que busque algum bom lucro

Para si mesmo. Quando eu pedir algo

No qual o seu amor esteja em jogo,

Terá muitos tropeços e obstáculos,

De árdua concessão.

Otelo — Nada eu lhe nego,

E só lhe peço que permita agora

Que eu fique só por mais alguns momentos.

Desdêmona — E hei de negá-lo? Não, adeus, senhor.

Otelo — Adeus, minha Desdêmona. Irei já.

Desdêmona — Vamos, Emília; seja o que quiser,

O que imaginar, eu obedeco.

(Saem Desdêmona e Emília)

Otelo — Doce tolinha, maldita a minha alma

Se eu não a amo; e quando a não amar,

É a volta do caos.

Iago — Nobre senhor...

Otelo — O que me diz, Iago?

Iago — Durante a sua corte, soube Cassio

Do seu amor?

Otelo — Desde o início... Mas por que pergunta?

Iago — Só pra satisfazer um pensamento.

Sem mais mal.

Otelo — Mas no que pensou, Iago?

Iago — Eu não julgava que ele a conhecesse.

Otelo — Serviu-nos de correio muitas vezes.

Iago — É mesmo?

Otelo — É mesmo? É mesmo: mas o que vê nisso?

Ele não é honesto?

Iago — Honesto, senhor?

Otelo — Honesto? Sim, honesto.

Iago — Senhor, no que eu saiba.

Otelo — O que está pensando?

Iago — Pensando, senhor?

Otelo — Pensando, senhor? Por Deus, faz de eco,

Como se ele pensasse em algum monstro,

Feio demais pra vista: o que é que pensa?

Ouvi, há pouco, que não gosta disso,

Quando Cassio saiu; do que não gosta?

E quando disse que sabia tudo,

Durante minha corte, disse “É mesmo?”

Franzindo nesse instante a sua testa,

Como tentando trancar em seu cérebro

Alguma idéia horrível: se me ama,

Diga o que pensa.

Iago — Senhor, sabe que o amo.

Otelo — Assim o creio,

E que eu saiba, com amor e honestidade,

Pesa as palavras antes de dizê-las,

E me assusta, portanto, ao hesitar;

Tais coisas em velhaco desleal

São truques de rotina; mas no justo,

Apontam pro que vem do coração,

Indisfarçável.

Iago — No que tange Cassio,

Ouso dizer que o penso ser honesto.

Otelo — Eu também.

Iago — Todos devem parecer

O que são; ou então não parecê-lo.

Otelo — Por certo devem ser o que parecem.

Iago — Então penso que Cassio seja honesto.

William Shakespeare. **Otelo – O mouro de Veneza**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999, p. 91-4 (com adaptações).

Texto III

Amado — Cunha, tenho uma bomba!

Cunha (sem ouvi-lo) — De mais a mais, você sabe, Amado. O Aruba também sabe.

Aquilo que você

escreveu é mentira!

Amado — Ó Cunha, sossega! O que é que há?

Cunha (num crescendo) — Mentira, sim, senhor! mentira! Eu não dei um chute na barriga da mulher!

Mentira sua! É mentira! Dei um tapa! Um tabefe! Assim. O Aruba viu. Não foi um tapa?

Aruba (gravemente) — Um tapa!

Cunha (triumfante) — Um tapa. Ela abortou, não sei por quê. Azar. Agora o que eu não admito. Não admito, fica sabendo. Que eu seja esculachado, que receba um esculacho por causa de um moleque, de um patife como você! Patife!

Amado (com triunfal descaro) — Eu não me ofendo!

Cunha (desesperado com o cinismo) — Pois se ofenda!

Amado — Acabou?

Cunha (num derradeiro espasmo) — Amado Ribeiro, escuta. Eu tenho uma filha. Noiva. Uma filha noiva. Agradeça à minha filha, eu não te dar um tiro na cara.

Amado (pela primeira vez violento) — Deixa de ser burro, Cunha! (Cunha desmorona-se em cima da cadeira. Passa o lenço no suor abundante. Arqueja.)

Cunha (ofegante, quase sem voz) — Suma!

Amado (subitamente dono da situação) — Quem vai sair é o Aruba!

Aruba (pulando) — Você é besta!

Cunha (resmungando) — Não admito...

Amado (para o Cunha) — Manda ele cair fora! (Para o detetive) Vai, vai! Desinfeta!

Aruba (para o cara) — Quem é você, seu!

Cunha (incoerente, berrando) — Desinfeta!

Aruba (desorientado) — Mas doutor!

Cunha (histérico) — Fora, daqui! (Aruba sai.)

Amado (exultante, puxando a cadeira) — Vamos nós.

Cunha — Não quero conversa.

Amado — Senta... (Cunha obedece, sem consciência da própria docilidade.)

Amado (na sua euforia profissional) — Cunha, escuta. Vi um caso agora. Ali, na Praça da Bandeira. Um caso que. Cunha, ouve. Esse caso pode ser a tua salvação!

Cunha (num lamento) — Estou mais sujo do que pau de galinheiro!

Amado (incisivo e jocundo) — Porque você é uma besta, Cunha. Você é o delegado mais burro do Rio de Janeiro. (Cunha ergue-se.)

Nelson Rodrigues. **Beijo no asfalto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990 (com adaptações).

(Disponível em:

<http://www.cespe.unb.br/vestibular/anterior/ProvasHE/1_2005_HAB_ESP_CENICAS.pdf> Acesso em 13 out. 2012.)